

Prácticas pedagógicas

Autor: Sonia Velasquez



Prácticas pedagógicas / Sonia Velasquez Ortiz / Bogotá D.C., Fundación
Universitaria del Área Andina. 2017

978-958-8953-49-6

Catalogación en la fuente Fundación Universitaria del Área Andina (Bogotá).

© 2017. FUNDACIÓN UNIVERSITARIA DEL ÁREA ANDINA
© 2017, PROGRAMA ESPECIALIZACION EN PEDAGOGIA Y DOCENCIA
© 2017, SONIA VELASQUEZ ORTIZ

Edición:

Fondo editorial Areandino
Fundación Universitaria del Área Andina
Calle 71 11-14, Bogotá D.C., Colombia
Tel.: (57-1) 7 42 19 64 ext. 1228
E-mail: publicaciones@areandina.edu.co
<http://www.areandina.edu.co>

Primera edición: noviembre de 2017

Corrección de estilo, diagramación y edición: Dirección Nacional de Operaciones virtuales
Diseño y compilación electrónica: Dirección Nacional de Investigación

Hecho en Colombia
Made in Colombia

Todos los derechos reservados. Queda prohibida la reproducción total o parcial de esta obra
y su tratamiento o transmisión por cualquier medio o método sin autorización escrita de la
Fundación Universitaria del Área Andina y sus autores.



Prácticas pedagógicas

Autor: Sonia Velasquez





Índice

UNIDAD 1 Algunos conceptos de práctica

Introducción	6
Metodología	8
Desarrollo temático	9

UNIDAD 2 La formación universitaria y sus prácticas

Introducción	18
Metodología	19
Desarrollo temático	20

UNIDAD 3 ¿Cómo diseñar prácticas pedagógicas en la universidad?

Introducción	30
Metodología	31
Desarrollo temático	32

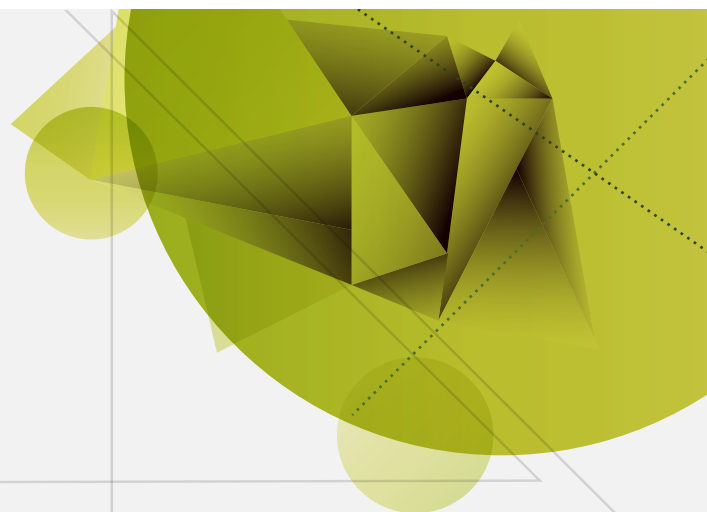
UNIDAD 4 Otras prácticas en la universidad

Introducción	41
Metodología	42
Desarrollo temático	43
Bibliografía	54

1

Unidad 1

Algunos conceptos
de práctica



Prácticas pedagógicas

Autor: Sonia Velásquez

Introducción

Algunos conceptos de práctica

Práctica:

1. (fem.) Realización de un trabajo o ejercicio con continuidad o repetidamente: “A guisar se aprende con la práctica”. “La práctica del deporte”. Adquirir, tener, faltar; de, en. Circunstancia de haber realizado un trabajo o ejercicio con continuidad o repetición y tener por ello destreza en él: “Tiene mucha práctica en cortar trajes”. Ejercicio, praxis. Costumbre. Tener costumbre de, cultivar, dedicarse a, hacer, practicar, repetir. Experiencia.
2. Por oposición a teoría, aspecto de un conocimiento que capacita para ejecutar la cosa de que se trata: “Domina tanto la teoría como la práctica de su oficio”.
3. Cosa que se hace habitualmente: “Las prácticas funerarias de los antiguos egipcios”. “El pneumotórax es una práctica reciente”. Costumbre, uso.
4. Hacer, dar las, Dirigir. Ejercicio en que los alumnos hacen aplicación de los conocimientos adquiridos: “Una práctica de química”. “Un curso de prácticas”. “Las prácticas de fin de carrera”.

Un denominador común en las muchas acepciones del término es que describe alguna “regularidad en la acción”, algo que se repite con frecuencia. En la definición también es importante destacar que uno de los usos más comunes del término **práctica** es como antónimo de **teoría**. En ese sentido se habla de la práctica profesional.

Sin embargo, la misma definición muestra que otro de los usos, muy frecuente en el ámbito universitario es la práctica como sinónimo de ensayo, de simulacro, es decir la práctica es un **entrenamiento** que tiene un momento de ejecución real.

En el lenguaje de la marinería se llama práctico a la persona que es experta en maniobrar buques muy grandes en aguas poco profundas, canales o puertos. Cuando un práctico aborda un buque, su autoridad en términos de las maniobras está por encima del mismo capitán del navío.

En los años recientes se ha acuñado el término “buenas prác-

ticas” o “mejores prácticas”, traducción del término inglés *best practices* referido al conjunto de técnicas o métodos de trabajo y organización que muestran recurrentemente mejores resultados en temas gerenciales. Así, se habla por ejemplo de mejores prácticas agropecuarias para referir al conjunto de formas de organización de la producción que garantizan unos resultados homogéneos en la producción. De la misma manera se habla de mejores prácticas en otros campos de la gestión incluyendo el ambiental, el productivo, el de salud e incluso en algunos ámbitos como el educativo.

De nuevo aquí la regularidad en la acción es uno de los componentes claves del concepto práctica, en este caso lo que se garantiza son productos homogéneos, en la medida en que se obtienen por acciones regulares en el proceso de producción, pero además en los que se maximizan los beneficios y se minimizan los costos, en muchos casos sociales y ambientales, del proceso.

El uso de buenas o mejores prácticas está asociado a los procesos de estandarización de la producción que aseguran una calidad homogénea en los productos realizados y su competitividad en los mercados internacionales.

Como ya se dijo, el objeto de estudio de este módulo será un tipo de prácticas muy específicas, aquellas que se dan en el ámbito universitario, en el aula de clase.

Existe la tendencia a pensar que la educación de las personas es un artículo más que se debería producir sobre unos estándares de calidad centrados en la uniformidad del producto. Cuando se producen zapatos, televisores o revistas se espera que esos productos respondan de la misma manera, en las mismas circunstancias, en la producción industrial. La homogeneidad del producto final es, por tanto, no solo deseable sino aplaudida.

Los contenidos que la guía presenta se describen a continuación:

1. Acercamiento al concepto de práctica pedagógica. Esta primera parte del módulo está enfocada a la comprensión del concepto y la relación con otras ciencias pedagógicas.
2. El concepto de práctica pedagógica no ésta aislada sino que comparte escenario epistemológico con otras como la educación, como la pedagogía, la enseñanza que se llamará docencia desde el rigor de esta especialización en conjunto con el aprendizaje y la relación directa y de doble vía que comparte con otros conceptos como formación, cultura.
3. Otro epígrafe corresponde a un viaje por la historia del concepto asumido por algunos filósofos, desde la antigüedad hasta nuestros días, deteniéndose en el pensamiento de algunos teóricos que aportaron para la comprensión del término.
4. Otra parte del módulo se centra en los referentes epistemológicos propios de la práctica pedagógica, y la diversidad de aspectos que giran alrededor de ella.

Las prácticas educativas en la universidad

La educación no es una industria en ese mismo sentido. Lo que produce son cambios en los conocimientos de las personas, que son diversas desde el comienzo. Cuando se habla de prácticas pedagógicas en el aula universitaria no se pueden plantear en términos de buenas o mejores prácticas que buscan estandarizar el proceso de producción y garantizar un producto homogéneo.

La tendencia a la homogenización de la educación hace que incluso las prácticas pedagógicas en la universidad sean cada vez más parecidas a las prácticas educativas de la escuela básica. Sin embargo, los orígenes y propósitos de cada una de esas instituciones son diferentes y, por tanto, es interesante estudiarlas un poco.

La universidad es una institución anterior a la escuela, primaria y básica tal y como la conocemos hoy y siempre fue un espacio de formación para el poder, primero religioso y luego civil, de formación y cultivo de la intelectualidad en momentos históricos particulares.

La institución universitaria surge en el mundo islámico, con el nombre de yamah, (جامعة), como una prolongación de la madraza, la escuela asociada a la mezquita, de la

que hoy se reconoce como una de las tres más antiguas universidades del mundo. Estas instituciones dan títulos universitarios en el mundo islámico (College Stats, 2009). Las universidades islámicas rescataron tradiciones y textos griegos, romanos, persas e hindúes y se preocuparon por diversos temas desde la teología y la gramática, hasta la ciencia natural.

En el mundo occidental, ya en la Baja Edad Media, con el fraccionamiento del califato y el fortalecimiento de los cristianos, surge en Europa una institución similar que parte de las escuelas catedralicias, la universidad.

Desde el siglo XI se empieza a rescatar también la tradición antigua, en las escuelas catedralicias. Además de los clásicos grecolatinos y del conocimiento bizantino, algunos pensadores del mundo árabe tienen una gran influencia en este proceso. Avicena, Averroes y el rabino judío Maimónides son los más reconocidos.

La **escolástica** se convierte en la práctica universitaria más importante, se aprende a través del debate, la filosofía es abordada desde la teología (*philosophia ancilla theologiae*), los argumentos de autoridad pesan más que la evidencia empírica. Para ello las herramientas más importantes son la **gramática**, que se preocupa por las cosas como son simbolizadas, la **lógica** que se

preocupa por las cosas como son conocidas y la **retórica** que se preocupa por las cosas como son dichas. Este conjunto se conoce como *trivium* o las tres vías. En los estudios avanzados se incluían otros cuatro grandes temas: la astronomía, la geometría, la aritmética y la música. Estas disciplinas se conocen como el *cuatrivium*. Juntos el trivium y el cuatrivium forman lo que se conoce como las artes liberales.

En 1517 el clérigo alemán Martín Lutero clavó en la puerta de la iglesia de Wittenberg sus 95 tesis teológicas con las cuales se da inicio al movimiento de la Reforma que cambiaría no solo la Iglesia, sino la política de Europa entera. Unas décadas más tarde, uno de sus seguidores, Jan Amos Komenský, Comenio, un obispo checo, propondrá que es necesario **enseñar todo a todos** y dedicará su vida a estructurar la institución escolar, su obra principal, la Didáctica Magna se dedica a diseñar las prácticas de enseñanza.

En esta época un cambio tecnológico transforma las condiciones de reproducción del conocimiento. La imprenta de Guttemberg permite por primera vez que los libros sean producidos en masa y en corto tiempo. La Reforma y su respuesta católica la Contrarreforma, junto con los desarrollos técnicos como la imprenta y los nuevos descubrimientos ponen a la educación en el centro de las preocupaciones de los gobernantes.

En el Renacimiento muchos países europeos reforman sus universidades para formar una burocracia capaz de administrar los crecientes imperios, esto se da por ejemplo en Portugal que tiene unos crecientes territorios colonizados en todo el mundo y nuevos conocimientos sobre el mismo.

Con la Ilustración, la actividad intelectual

y el poder se mueven hacia el noroeste de Europa, son entonces las universidades de países como Holanda, Escocia o Inglaterra las que se ponen a la cabeza de la adaptación de las universidades a las necesidades de sus contemporáneos (Anderson, 2004).

La constitución de los estados nacionales europeos va de la mano con la construcción de instituciones en las que se instituyen prácticas específicas para hacer más eficientes los procesos administrativos y los resultados.

La universidad medieval, donde un grupo de intelectuales discutía sobre cualquier tema y se tomaba el tiempo que fuera necesario, deja de ser útil en un mundo en crecimiento. La escuela, en la concepción de Comenio, o en la de su contraparte católica los jesuitas, es una institución diseñada para dar resultados más específicos, formar muchas personas en plazos determinados y con conocimientos predefinidos. Así que los nacientes estados nacionales intervienen en la universidad para que se ocupe de temas más concretos. La medicina, por ejemplo, es una de las grandes necesidades de la época y una de las disciplinas que impulsa los cambios en las universidades.

Uno de los grandes esfuerzos del Estado es homogenizar las prácticas, las universidades se convierten en garantía de formación de una élite capaz de hacer que las prácticas cotidianas de la medicina, la administración pública, la milicia y hasta la misma educación, se realicen de acuerdo con unos criterios homogéneos, unas acciones regulares y reguladas, que se van convirtiendo en prácticas.

Sobre el tema de las prácticas en la universidad se profundizará en la segunda parte de este módulo.

Dos pensadores del mundo contemporáneo

El siglo XIX dejó tres grandes herramientas conceptuales que habrían de mandar la siguiente centuria y transformar la concepción que los seres humanos tenemos de nosotros mismos: por una parte el británico Charles Darwin demostró como las diversas especies están ligadas parentalmente a través del proceso evolutivo, de otro lado el alemán Karl Marx estableció que las condiciones materiales son las que determinan las relaciones de poder entre grupos sociales y, finalmente, el austriaco Sigmund Freud determinó que el comportamiento y la vida del individuo no están limitadas a sus condiciones conscientes sino que su inconsciente juega un papel central. Al comienzo del siglo XX se suma a este panorama intelectual un conjunto de nuevos conocimientos sobre la física del átomo y la famosa teoría de la relatividad de Albert Einstein.

Pero el comienzo del siglo XX no fue solo una época de gran dinamismo intelectual. El historiador Eric Hobsbawm (1995) ha llamado la primera parte de su siglo XX corto, la era de las catástrofes que se inicia con la Primera Guerra Mundial en 1914 y va a terminar después de la explosión de los primeros artefactos atómicos, en agosto de 1945. Nueve millones de muertos en la Primera Guerra y 65 millones más en la Segunda, son una cifra aterradora que marcará a quienes vivieron el siglo XX.

Las grandes guerras del siglo XX fueron, por primera vez en la historia, mundiales. Esto debido a que es en ese siglo que se consolida el llamado sistema mundo que involucra a prácticamente todo el planeta, con relaciones de poder claramente establecidas entre un centro europeo y una periferia en el resto del planeta. Este tipo de relaciones

eurocéntricas sellarán tanto las relaciones económicas y políticas como la vida cultural e intelectual en los países europeos y los Estados Unidos (el centro), como en los países periféricos.

Finalmente es de destacar como el arte del siglo XX realiza unos cambios sin precedentes, por primera vez el arte no se preocupa de la representación de la realidad sino que se esfuerza por crearla, por crear otras realidades posibles.

En medio de este panorama de profundos cambios y enormes exigencias, la filosofía se acerca a nuevas formas de pensar y de crear. Este fenómeno es especialmente importante en la filosofía francesa del siglo XX.

La filosofía francesa del siglo XX busca desplazarse del trabajo erudito, especializado y alejado de la realidad. Los filósofos franceses del siglo XX más que sabios profundos buscan ser activistas comprometidos con la realidad de su tiempo, escritores y creativos (Badiou, 2005).

Los filósofos franceses de la vigésima centuria son los herederos del también francés Descartes, **el inventor del sujeto** en la filosofía, pero también de una larga tradición de filósofos escritores, en especial aquellos del siglo XVIII como Voltaire, Rousseau o Diderot. Sin embargo, una de las primeras operaciones que realizan es releer a los filósofos alemanes y retomar de ellos las herramientas conceptuales que les ayudarán a reelaborar sus conceptos y a crear otros nuevos, a lo largo de todo el siglo (Badiou, 2005).

Otro gran cambio que opera la filosofía francesa del siglo XX es dejar de considerar la ciencia como un asunto de conocimiento únicamente y señalar la importancia de la

creatividad de la actividad científica, acercándola así al arte (Badiou, 2005).

Estos filósofos, comprometidos social y políticamente, escritores innovadores, defensores de la ciencia y la filosofía como artes de la creación y herederos del pensamiento francés, centran sus discusiones en el concepto de sujeto. Algunos centrarán su pensamiento en la importancia de la existencia, mientras que otros darán un peso central a los conceptos, Badiou llamará estas dos tendencias vitalismo existencial y formalismo conceptual y señalará como en la medida en que el sujeto es el portador de los conceptos y que los conceptos no existen sin existencia como el punto de encuentro y por tanto el debate central de la filosofía francesa se centrará en el tema del sujeto (Badiou, 2005).

Pero, anota también el autor, no es el sujeto simplemente racional que Descartes planteó cuatro siglos atrás, sino que es ahora el sujeto histórico y social, el sujeto creativo e inconsciente, es decir es un sujeto del siglo XX.

Con esto los filósofos franceses buscan modernizar la filosofía, ponerla acorde a las tendencias que se dan a su alrededor, a la revolución sexual, las nuevas formas del arte no figurativo, a las nuevas luchas sociales.

Esto tiene como consecuencia que la filosofía tenga que abandonar la visión planteada por Kant que diferenciaba entre razón teórica y razón práctica, haciendo que el conocimiento sea en sí mismo una práctica (Badiou, 2005). Es por ello que solo hasta el siglo XX, dos autores franceses hicieron de la práctica su objeto de reflexión: el sociólogo Pierre Bourdieu y el filósofo Michel Foucault. De forma que el concepto de práctica será estudiado desde la perspectiva de estos dos autores.

Pierre Bourdieu (1930-2002) es hijo de un trabajador postal y de un ama de casa de los Pirineos en la frontera con España. A pesar de origen humilde Pierre consiguió entrar en la prestigiosa École Normale Supérieure (ENS), donde trabajaron buena parte de los filósofos franceses contemporáneos (Badiou, 2005). Después fue reclutado para participar en la guerra que los franceses libraban para evitar la independencia de Argelia, pasó un año en el servicio militar, luego del cual permaneció un tiempo más haciendo trabajo etnográfico en este país. De vuelta a Francia pasó por algunas de las más importantes universidades galas antes de convertirse en la cabeza del Centre de Sociologie Européenne, una institución desde la cual haría investigación interdisciplinaria y plantearía muchas de sus reflexiones.

Michel Foucault (1926-1984) nació en una familia acomodada del centro de Francia, hijo de un médico, recibió educación de alta calidad en su ciudad natal y pronto se trasladó a París para estudiar también en la École Normale Supérieure (ENS). Después pasó por algunas universidades francesas de provincia y viajó a Túnez en 1966 a la espera de una plaza en una universidad parisina. Como consecuencia de los levantamientos estudiantiles de mayo de 1968, el gobierno francés crea la universidad Paris VIII en la que Foucault se vincula como jefe del departamento de filosofía y desde donde se hace un activista reconocido en la vida política francesa. A lo largo del resto de su vida, muchas de sus posturas políticas y vitales serán muy debatidas, entre ellas el apoyo que le dio a la revolución iraní del ayatola Khomeini y su declarada homosexualidad.

Foucault nunca quiso seguir los pasos de su padre y ser cirujano, incluso se negó a llevar su nombre. Con su trabajo contribuyó a des-

cribir las prácticas de la institución médica y de muchas otras entidades. Su trabajo permitió identificar las sutiles formas de ejercicio del poder que suelen pasar desapercibidas y ser normalizadas.

El concepto de práctica en Pierre Bourdieu

En el libro *Cosas dichas*, que recopila ponencias y exposiciones, Bourdieu aborda discusiones y realiza explicaciones sobre los trabajos en sociología, sobre los métodos de investigación y por supuesto, sobre sus propios trabajos. Una primera explicación tiene que ver con la discusión que mantienen las dos grandes perspectivas de los trabajos en el campo social: la primera, una perspectiva objetivista o fisicalista, que considera los hechos sociales como cosas. La segunda, la perspectiva subjetivista o psicologista que considera el mundo social como el conjunto de representaciones que de este se hacen los agentes.

Al respecto afirma Bourdieu “la oposición es total: en un caso, el conocimiento científico no se obtiene sino por la ruptura con las representaciones primeras -llamadas ‘premoniciones’ en Durkheim e ‘ideologías’ en Marx- que conduce a las causas inconscientes. En su aspectos objetivos encontramos que se puede actuar por acciones de representaciones, individuales o colectivas, destinadas a hacer ver y a hacer valer ciertas realidades” (Bourdieu, 1996, p. 137).

En el otro caso, está en continuidad con el conocimiento de sentido común, puesto que no es sino una construcción de construcciones” (Bourdieu, 1996, p. 126). Esta discusión es retomada para mostrar precisamente que su trabajo intenta superar esta división. De forma que su posición es la siguiente: “A riesgo de parecer muy os-

curo, podría dar una frase en resumen de todo el análisis que propongo hoy: por un lado, las estructuras objetivas que construye el sociólogo en el momento objetivista, al apartar las representaciones subjetivas de los agentes, son el fundamento de las representaciones subjetivas y constituyen las coacciones estructurales que pesan sobre las interacciones; pero por otro lado, esas representaciones también deben ser consideradas si se quiere dar cuenta especialmente de las luchas cotidianas, individuales o colectivas, que tienden a transformar o a conservar esas estructuras” (Bourdieu, 1996, p. 129). Esto significa que en el estudio de los procesos y fenómenos sociales coexisten estas dos perspectivas. Y en este sentido indica que otra manera de ver el mundo social, ya no es desde las sustancia sino desde las relaciones. Esta manera de pensar que se desplaza de la dicotomía objetivo subjetivo, se centra en las relaciones. Del lado subjetivo se encuentran “las categorías de percepción y de apreciación del mundo social, las estructuras cognitivas y de evaluación: las categorías de percepción, los sistemas de clasificación, es decir, en lo esencial, las palabras, los nombres que constituyen la realidad social tanto como la expresan...” (Bourdieu, 1996, p. 197). El siguiente asunto que emplea Bourdieu es el desplazamiento del sujeto universal a los agentes que tiene una captación activa del mundo. Y de nuevo, esta captación activa se realiza bajo coacciones estructurales.

Es en el contexto de esta discusión que Bourdieu articula en primer lugar, el concepto de *habitus* al concepto de práctica. ¿Y qué es entonces el *habitus*? En medio de la exposición, el autor va dando varias acepciones de lo que para él es el *habitus*:

En primer término afirma que los *habitus* son estructuras mentales a través de las cuales los agentes aprehenden el mundo social. De forma que “son en lo esencial el producto de la interiorización de las estructuras del mundo social” (Bourdieu, 1996, p. 134).

En segundo término, afirma que “el *habitus* es a la vez un sistema de esquemas de producción de prácticas y un sistema de esquemas de percepción y de apreciación de las prácticas. Y, en los dos casos, sus operaciones expresan la posición social en la cual se han construido”. (Bourdieu, 1996, p. 134). De forma que los *habitus* producen prácticas, producen regularidades de las acciones, que permiten ubicar a los sujetos en un espacio social y que este sujeto perciba este lugar propio y el lugar del otro.

En tercer término indica que hay una relación entre el *habitus* y las representaciones: “...al elegir, en el espacio de los bienes y de los servicios disponibles, los bienes que ocupan una posición homóloga en este espacio a la posición que ocupan en el espacio social. Lo que hace que nada clasifique más a alguien que sus clasificaciones” (Bourdieu, 1996, p. 135). Los *habitus* son también representaciones sociales que hacemos en la vida cotidiana y desde el sentido común.

A modo de síntesis podríamos afirmar que las prácticas para Bourdieu están estructuradas en sistemas, que además son variables y son dinámicos. En el nivel objetivo, como él lo llama, encontraríamos todas aquellas prácticas colectivas e individuales que conforman nuestras maneras de ver el mundo y nuestros estilos de vida. Aquí las prácticas tienen un carácter de orientadoras de la acción. Una ilustración de este sentido de las prácticas son todos aquellos comportamientos que hacen parte de los campos profesio-

nales. Esto es, además de los conocimientos, los campos profesionales tienen formas que los distinguen: formas de vestir, gustos compartidos, visiones del mundo similares. De manera que los *habitus* que se forman a partir de prácticas, se incorporan en los cuerpos.

En el nivel subjetivo encontraríamos además de todas las construcciones del discurso, los esquemas de evaluación, los juicios acerca de las cosas que pueden ser importantes para el sujeto. Aquí las prácticas tienen una función cognitiva. Desde esta perspectiva, los sujetos tienen prácticas que los conforman. Así, los sujetos tienen como práctica el deporte, la lectura, el baile, la conversación. Y todas estas opciones hacen parte también de las maneras como se ve y como se asume su lugar en el mundo.

En resumen se podría decir que el *habitus* además de formar la subjetividad, conforma sistemas de prácticas que están limitadas por las condiciones sociales que las soportan. También se puede decir que el *habitus* es la forma en que las estructuras sociales se graban en el cuerpo y forman las estructuras cognitivas. Así, nuestros gestos, gustos, lenguaje, etc. componen sistemas, que aparentemente de forma natural, conforman nuestros gustos y elecciones.

El concepto de práctica en Michel Foucault

El otro enfoque acerca de las prácticas que vamos a considerar es el de Michel Foucault. Como bien lo señalan los estudiosos de Foucault, a pesar de la importancia que el concepto de práctica tiene en sus obras, no se encuentra una exposición detallada de este concepto. Será necesario reconstruir algunas indicaciones de la forma como este autor entiende las prácticas: un primer

elemento a resaltar es el *ethos*. “Foucault plantea la necesidad de considerar la modernidad como un *ethos* es decir, como una actitud. Esta actitud debe traducirse, según Foucault, en una serie de investigaciones a la vez arqueológicas y genealógicas acerca de las prácticas que nos constituyen históricamente”. De forma que en las prácticas habría un *ethos*, una actitud que se repite, que es constante. Y por supuesto, si se estudian las regularidades, se pueden estudiar las separaciones, los movimientos que rompen estas regularidades. También se pueden pensar en el saber puesto en juego en esa actitud, un saber que da sistematicidad a esas prácticas. Este sería el segundo elemento. Por último, afirma Foucault, se podrían estudiar las generalidades como singularidades históricas de las prácticas. “En síntesis, podemos decir que Foucault entiende por prácticas la racionalidad o la regularidad que organiza lo que los hombres hacen (sistemas de acción en la medida en que están habitados por el pensamiento), que tiene un carácter sistemático (saber, poder, ética) y general (recurrente), y que por ello constituye una **experiencia** o un **pensamiento**” (Castro, 2004).

De forma que para Foucault todas las prácticas, las discursivas y las no discursivas, pueden caracterizarse a partir de tres elementos en común:

1. La homogeneidad, entendida como el estudio de las cosas que los hombres hacen y de la forma como las hacen. Estas son “las formas de racionalidad que organizan las maneras de hacer” (Castro, 2004).
2. La sistematicidad, entendida en el sentido de tomar en consideración el eje del saber, el eje del poder y la ética; y sus entrecruzamientos.

3. Y la generalidad entendida como las recurrencias en la acción. Esta generalidad de la que se ocupa Foucault es en sí misma una singularidad histórica.

Él distingue prácticas y prácticas discursivas. Para él una práctica discursiva “no se la puede confundir con la operación expresiva por la cual un individuo formula una idea, un deseo, una imagen; ni con la actividad racional que puede funcionar en un sistema de inferencia; ni con la ‘competencia’ de un sujeto hablante cuando construye las frases gramaticales; es un conjunto de reglas anónimas, históricas, siempre determinadas en el tiempo y en el espacio, que han definido, para una época dada y para un área social, económica, geográfica o lingüística dada, las condiciones de ejercicio de la función enunciativa” (Castro, 2004). A estas prácticas discursivas Foucault las separa de otras acciones que denomina también prácticas.

¿Por qué Foucault tiene que hacer esta distinción?, ¿A qué preocupaciones corresponde esta decisión?, ¿Cómo hace dicha separación? Foucault crea y utiliza el concepto de dispositivo en una etapa determinada de su trabajo y su uso corresponde a unas preocupaciones en relación con la distinción entre estas dos formas de prácticas: “Los dispositivos, por su parte, integran las prácticas discursivas y las prácticas no discursivas. El dispositivo como objeto de análisis aparece precisamente ante la necesidad de incluir las prácticas no discursivas (las relaciones de poder) entre las condiciones de posibilidad de la formación de los saberes” (Castro, 2004). Ahora bien, los dispositivos, que utilizando la metáfora de Deleuze (1999, pág. 160) son como un ovillo, como una madeja, se pueden describir en términos de distintos tipos de líneas: las líneas de saber, las líneas

de poder y las líneas de subjetividad. Concéntrenos en el punto que nos interesa, las líneas de saber. Y ¿qué es una línea de saber? Esta línea está compuesta por las decibilidades y las visibilidades, por lo que se dice y por lo que se ve. Estos dos elementos fueron por mucho tiempo reducidos a uno solo, en general al discurso, pues había un predominio de lo discursivo por encima de las prácticas. En palabras de Roger Chartier, "...siempre la amenaza la tentación de olvidar toda diferencia entre lógicas heterogéneas pero, sin embargo, articuladas: la que organiza la producción e interpretación de los enunciados, la que rige los gestos y las conductas" (Chartier, 1996).

Será preciso decir, como lo dice Chartier, que entendemos por prácticas los dominios no discursivos como los gestos institucionales, los acontecimientos políticos, los procesos económicos¹. Vemos entonces como dentro de lo que se ha llamado aquí visibilidades encontramos tanto los regímenes de luz, que hacen ver al tiempo que oculta y todo el ámbito de las prácticas. Ambas acepciones si bien en algunos puntos se tocan y se confunden, también podrían ser consideradas separadamente.

El trabajo de Foucault consiste en que "en lugar de ocuparse de una historia económica, social, política, envolviendo una historia del pensamiento (la cual sería como la expresión y como el doblete), en lugar de ocuparse de una historia de las ideas que haría referencia (ya sea por un juego de signos y expresiones o por las relaciones de causalidad) a las con-

diciones extrínsecas, habría que ocuparse de una historia de las prácticas discursivas en las relaciones específicas que las articulan con otras prácticas" (Castro, 2004). El dominio de las prácticas se extiende entonces del orden del saber al orden del poder.

Otra variación del concepto de práctica en Foucault es el de prácticas de sí mismo. Para este autor, el sujeto no está dado, sino que puede ser el constructor de sí mismo. Esto significa trabajar en el ámbito de las prácticas discursivas y no discursivas para construirse, y de esta manera tener una actuación en el mundo.

Para reflexionar

A partir de la descripción de este perfil profesional, reflexione sobre los tipos de prácticas que esta supone.

Perfil profesional: *"Soy un hombre emprendedor, me gustan los retos ya que pienso que estos fortalecen la forma en la que nos dirigimos en el día a día. Gusto del estudio, soy autodidacta por naturaleza; pongo especial atención en detalles. Hago amigos fácilmente y no se me cierran las puertas ante una dificultad. Obsesivo con el orden y limpieza, altamente disciplinado ya que pienso que dichas cualidades forman la base del buen desempeño de cualquier actividad".*

¹ El primer artículo del libro de Roger Chartier, *Escribir las prácticas*. Foucault, de Certeau, Marin, está dedicado al asunto de la relación entre prácticas discursivas y no discursivas en la obra de Michel Foucault, que se titula: la quimera del origen. Foucault, la Ilustración y la Revolución francesa.



2

Unidad 2

La formación
universitaria y sus
prácticas



Prácticas pedagógicas

Autor: Sonia Velásquez

Introducción

En este segundo capítulo se intentará mostrar las prácticas pedagógicas institucionalizadas en la universidad. El barrido realizado expone cómo determinadas prácticas pedagógicas fueron construidas en ciertos momentos históricos y como están relacionadas con una idea de verdad.

Para Bourdieu, hay una relación estrecha entre el **habitus** y la práctica. El **habitus** es estructurado gracias a la práctica pedagógica, que configura modos de percepción y valoración que direccionan las acciones de los maestros y los estudiantes.

En otros términos, el **habitus** es incorporado por el individuo en un sentido práctico, es decir, los individuos actúan de conformidad con ciertas prácticas, con ciertas aplicaciones. En términos de Bourdieu el **habitus** “es lo que se ha adquirido, pero que se ha encarnado de manera durable en el cuerpo bajo la forma de disposiciones permanentes”. Esta incorporación en el cuerpo, es lo que permite señalar que el **habitus** es una disposición, en el sentido que se reproduce a través de las prácticas, en este caso, a través de las prácticas pedagógicas.

En el contexto de la universidad, las prácticas pedagógicas ponen en operación una apropiación del lenguaje disciplinar y profesional. De esta forma se da la transmisión del conocimiento, la cual introduce representaciones del mismo, percepciones y valoraciones. Cuando un tipo de práctica pedagógica dispone la clase lo que establece son formas del lenguaje, gestos corporales, indicaciones y todas ellas son las que se incorporan en el cuerpo del profesor y del estudiante.

Desde este marco, el estudio de las prácticas pedagógicas dispuestas por la estructura universitaria se constituye en una ocasión para recorrer distintos momentos históricos y poder reflexionar acerca de las prácticas pedagógicas en la actualidad.

Los contenidos que la guía presenta se describen a continuación:

1. Acercamiento al concepto de práctica pedagógica desde la época medieval hasta la modernidad. Esta primera parte del módulo está enfocada a comprender el papel de la universidad en la teorización de la práctica pedagógica.
2. El concepto de práctica pedagógica no está aislada sino que comparte escenario epistemológico con otras como la educación, como la pedagogía, la enseñanza desde el papel que juega la filosofía y la iglesia en la orientación que se daba a las universidades y a los currículos de la época.
3. El concepto se apoyó en el desarrollo cultural de la época.
4. Otro epígrafe corresponde a la evolución del concepto de universidad en la modernidad, ya que fue clave en la configuración de la formación profesional para atender dos mecanismos: el de la aplicabilidad y el de la utilidad, los cuales a su vez cimentan el desarrollo de una racionalidad para el trabajo.
5. Un teórico clave es Schön, que afirma que el profesional lo que hace es “reflexionar en la acción”, lo que lo conduce no solo a aplicar los procedimientos conocidos sino además a “inventar nuevas respuestas sobre la marcha, con las cuales afronta situaciones de incertidumbre, singularidad y conflicto.
6. El módulo está orientado a que el docente pueda comprender que la práctica permite reaccionar a lo inesperado en la teoría.

Las prácticas pedagógicas en la universidad medieval

El origen de la universidad occidental se encuentra en el periodo medieval. Esta idea de universidad con el correr de los años se fue extendiendo por toda Europa y luego por los demás continentes. En los primeros tiempos de su creación se denominó *studium generale* y solo hasta finales de la Edad Media, empezó a denominarse **universidad**.

La institución denominada *studium generale* era la encargada de la educación superior y estaba dirigida por el Papa y más tarde (en algunos lugares) por el Emperador. En esta institución los maestros y estudiantes se ocupaban de transmitir y obtener un conocimiento universal.

La idea de universidad estaba asociada al término *universitas* asignado jurídicamente a la constitución de un gremio, una corporación o una hermandad. En este marco, se hablaba de *universitas scholarium* o *universitas magistrorum et scholarium*, esto es, universidad de estudiantes o universidad de maestros y estudiantes.

En el caso de las universidades de estudiantes los maestros eran contratados por la agremiación de estudiantes. En el caso de la universidad de maestros y estudiantes, los maestros podían ocupar cargos y pertenecer a los distintos consejos. Sin profundizar

en estas dos instituciones, podemos decir, en líneas generales, que estas instituciones se caracterizaban por tener estudiantes de distintos lugares, y por estar organizadas en facultades. En este sentido, podemos decir, que los estudiantes eran extranjeros y estaban fuera de su lugar natal. Esta condición marcó una formación orientada por los viajes y cimentada en las relaciones que se establecían en las posadas o estancias.

En el caso de la universidad de París, encontramos que esta asumió el nombre de *Universitas* y se organizó en cuatro facultades: tres superiores (Teología, Derecho y Medicina) y una inferior (Artes), cada una tenía su propia organización.

La facultad de Artes estaba organizada en relación con el *trivium* y el *quadrivium*, cuyos contenidos se consideraban la base del conocimiento, razón por la cual la introducción de la lógica y la discusión sobre las verdades humanas era fundamental. De esta manera quienes querían ingresar a la facultad de Medicina o de Derecho, solo lo podían hacer luego de haber estudiado seis años en la facultad de Artes.

Los conocimientos generales que se enseñaban no obedecían a unas ciencias específicas, pues no había una división clara de las mismas. La facultad estaba constituida por escuelas, las cuales eran dirigidas por

un maestro, quien a su vez tenía bajo su responsabilidad a un grupo de asistentes que estaban encargados de ayudar a los estudiantes a repasar las **lecciones** del maestro y de realizar una serie de ejercicios que debían servir para la presentación de los exámenes.

Ahora bien, a pesar de las diferencias que se podían encontrar entre las universidades, los métodos de enseñanza se orientaban bajo las ideas de la escolástica. Una primera condición era la de estudiar la lección en latín y presentarse a la disputa haciendo uso del latín.

Respecto de la lección, un procedimiento era el de la lectura del texto y sus comentarios, para pasar luego al debate oral, siguiendo las reglas de los silogismos de Aristóteles. En los dos casos era importante que el estudiante diera cuenta de la **autoridad** estudiada.

En la lección para comprender los textos era imprescindible dominar la gramática y hacer uso de la dialéctica para poder realizar razonamientos que permitieran llegar a la verdad. Además la escritura jugaba un papel esencial, sobre todo para realizar los comentarios de los textos, y para preparar las lecciones orales y las disputas. Dos mecanismos esenciales fueron introducidos para garantizar la lección y la disputa: la repetición y la memorización de textos.

Esta forma de operar de la enseñanza llevó a que los estudios fueran de larga duración (cuatro y hasta seis años en la facultad de Artes, doce o trece en las de Derecho y quince o dieciséis en la facultad de Teología). También esta forma de operar estaba vinculada al examen, mecanismo que legitimaba la terminación del programa de estudios y

que fundamentaba la obtención del título.

Los exámenes eran orales y estaban sujetos a una serie de ejercicios que servían para demostrar que los estudiantes poseían los conocimientos y que conocían las técnicas y ejercicios enseñados.

Desde el concepto de *habitus*, el profesor expone su lección, prepara la lectura y sus comentarios, prepara los exámenes orales. En este sentido, podemos decir que el profesor se configura como un agente que se mueve de acuerdo con el posicionamiento que tiene en relación con un campo pedagógico.

Volviendo a la facultad de Artes, la introducción del trívium y el cuadrivium correspondía a una agrupación heterogénea. En el primero se encontraban la Gramática, la Retórica y la Lógica, en el segundo se encontraban la Aritmética, la Geometría, la Astronomía y la Música. Además podían encontrarse otros saberes como la Filosofía.

La enseñanza de la gramática estaba orientada al conocimiento de las formas del lenguaje. La gramática adoptaba aspectos de la lógica y la retórica y en algunos casos hacía uso de la literatura. Para la enseñanza de la gramática se usaban los **textos** de Donatus *Ars minor* y *Ars major* y los de Prisciano *Institutiones grammaticae*. Los textos de Donatus eran manuales que se ocupaban de mostrar las formas del discurso y la sintaxis. En el texto de Prisciano se podía estudiar las fuentes clásicas que explicaban la importancia del lenguaje. El enfoque era semántico, sustentado en enfoques filosóficos. En el siglo XI y XII se introdujo la perspectiva nominalista, la cual se fortaleció con el enfoque dado a la nueva lógica de Aristóteles. Este nuevo punto de vista se encontraba en las traducciones realizadas en los primeros

y segundos analíticos, de los tópicos y las refutaciones sofísticas, las cuales, particularmente, en el siglo XIII desarrollaron una gramática especulativa que afinó la perspectiva nominalista.

La enseñanza de la lógica estaba basada en las obras Aristotélicas, las cuales fueron clasificadas en dos puntos de vista: la vieja lógica y la nueva lógica. El primer punto de vista se condensó en las obras que se tradujeron hasta el siglo XII, el segundo se encontraba en las obras traducidas, principalmente a partir del siglo XIII.

En el siglo X se traduce la vieja lógica mediante la presentación de las categorías y las proposiciones, asunto que va a fundamentar la enseñanza de la gramática. En el siglo XII se traducen los libros de Organon en los que se presentan el estudio de los silogismos y los tópicos y los problemas sofísticos; en el siglo XIII se introduce el conocimiento metafísico y filosófico de Aristóteles.

La enseñanza de la Retórica se centró inicialmente en la redacción de cartas, posteriormente fue usada en el contexto de la predicación y luego se ocupó de la argumentación forense. Dos textos sirvieron de base para la enseñanza de la retórica *De inventione* de Cicerón y *Rethorica ad herenium*, atribuida al mismo autor. En estos textos se estudiaba la retórica clásica, la que fue ampliada con el texto de Boecio titulado *De differentiis Topicis*, posteriormente, en el siglo XIII, se introdujo la *Rethorica* de Aristóteles, la cual estableció un estudio más teórico.

En cuanto a la enseñanza de la música, un texto que sirvió de fundamento era el de *Institutione música*, escrito por Boeccio. Un contenido que orientó la formación musical fue el de la teoría del monocordio.

En relación con la enseñanza de la aritmética, un manual fundamental que sirvió como sustento de la enseñanza fue el titulado *De institutione arithmetica*. Además de este manual, se utilizaba como texto complementario a Euclides. También había otros textos, entre ellos estaban *La massa compoti*, escrito por Alejandro de Villedieu, el *Algorismus* de Sacrobosco. Estos textos se ocuparon de estudiar los fundamentos de la Aritmética y el Álgebra y los sistemas numerales para comprender posteriormente el estudio de la Astronomía.

En lo relacionado con la enseñanza de la geometría, el texto fundamental utilizado era el de Euclides. Posteriormente, se introdujeron los textos: de Boecio en el cual se estudiaba los comentarios a los elementos de la geometría; el de *De quantitibus datis*, escrito por Euclides y el texto de Jordano de Nemora titulado *De triangulis*. Caracterizaba la enseñanza de la geometría su carácter práctico, es decir, que los conceptos se usaban para ser aplicados en las mediciones de los cuerpos, los cálculos de los calendarios y en el estudio de la óptica.

Respecto a la enseñanza de la astronomía, el punto de vista que la orientaba era el de la visión Aristotélica. Un texto fundamental que orientó la enseñanza de la astronomía fue el *De Sphaera* de Sacrobosco.

Las Facultades de Medicina fueron fortalecidas a partir del siglo XIII. Su enseñanza estaba sustentada en los vademécum de la Medicina. Los textos más usados fueron los tratados de Hipócrates y Galeno. El plan de estudios tenía una duración de seis años, incluida la práctica. Esta última estaba orientada a la disección de cadáveres, operación que servía para el conocimiento de la anatomía. La formación de la medicina estaba

orientada por lecturas y debates, prácticas de disección y la presentación de exámenes orales. Una distinción importante es que el asunto de la cirugía tenía una configuración distinta y no pertenecía al plan de estudios de la Medicina, pues esta era considerada una especialización.

En la Facultad de Derecho un asunto capital que orientó sus lecciones fue el derecho canónico. Además se utilizaban textos, en los cuales se estudiaban las leyes, entre estos se pueden mencionar: *El corpus iuris canonici* y *el Corpus iuris civilis*. Estos dos textos y sus comentarios sirvieron para formar un cuerpo jurídico.

La formación del Derecho estuvo orientada por tres maneras de usar los comentarios: una primera manera, fue la de los glosadores, que explicaban palabra por palabra, para buscar el sentido de la Ley y la intención del legislador; una segunda manera fue la de los posglosadores o *mos italicus*, que usaron los métodos dialécticos, que sirvieron para interpretar las leyes; una tercera manera, fue la del *mos gallicus*, que usó un método histórico y filológico para examinar las leyes.

En la Facultad de Teología el texto fundamental que orientaba la enseñanza era el de la Biblia. Sin embargo, el estudio de la Biblia se acompañaba de la exégesis o interpretación de la misma, por esto se encuentran textos como el de San Agustín, titulado *De doctrina Christiana*.

Además en esta facultad se hizo uso de las glosas y de las cuestiones, maneras que permitieron darle distintos sentidos al texto bíblico. Otro modo de estudiar la biblia fue la de introducir temas o tópicos como: la creación, los sacramentos, el juicio final; estos se

condesaron en un libro que se constituyó en el texto que fundamentaba la enseñanza de la Teología.

Podemos señalar, luego de esta somera presentación, que la formación universitaria se sustentaba en la escolástica¹, la cual se caracterizaba por acudir siempre a la autoridad. Este reconocimiento de la autoridad se acompaña de un uso de la razón, mediante la realización de ejercicios dialécticos y discusiones públicas.

En la escolástica la lectura de textos fue uno de los mecanismos fundamentales. Esta lectura introdujo el uso de las glosas y los comentarios. Las disputas académicas se organizaban sobre temáticas polémicas y eran de dos tipos: la disputa ordinaria y la extraordinaria. La primera se ocupaba de discutir un tema predeterminado, dos o tres veces por semana; la segunda, conocida con el nombre de *cuodlibeto*, consistía en discutir cualquier tema sin seguir un orden determinado.

Las disputas, por lo general, se desarrollaban de la siguiente manera:

- Exposición del tema en forma de pregunta.
- Exposición de las razones, teniendo en cuenta las que están a favor de un planteamiento y las que están en contra.
- Presentación del cuerpo del cuestionamiento, en el que se exponen las razones que no tienen fundamento y se expone la opinión propia. (Cortés Morató, J. & Martínez Riu, A., 1991).

En la universidad medieval los textos son las herramientas fundamentales. Estos sirven

¹ Término que procede del latín *scholasticus* que significa el que enseña en la escuela.

para cultivar un concepto de verdad universal y metafísico. Aquí el maestro universitario es el garante de dicha verdad, con el uso de las proposiciones, las disputas y las lecciones que dicta.

Las universidades en el Renacimiento

El Renacimiento es un movimiento cultural que cambió los ideales de la cultura medieval. Este movimiento se ocupó de conocer la cultura griega y romana. Además, es importante comprender que la consolidación del capitalismo comercial fortaleció la ciudad lo cual modificó la mirada sobre Dios y puso el acento en el hombre.

En el Renacimiento se introdujo el estudio de las matemáticas y de los clásicos. Entre los siglos XVI y XVII los *studia humanitatis* favorecieron el desarrollo de los *studia scientiarum*. Además con la invención de la imprenta se produjo un cambio en el uso del texto y en la lectura.

Por otra parte, el reconocimiento del ser humano como centro dio origen a la teoría antropocéntrica. Los avances de la Geografía, la Zoología, la Cartografía, la Botánica y la anatomía modificaron la idea de verdad y permitieron el fortalecimiento del pensamiento analítico y el reconocimiento de la observación y la experiencia. En este contexto, se fortaleció la idea de que la función de la universidad era la de establecer las bases teóricas del conocimiento, mediante el análisis del mismo. La biblioteca, los archivos y los viajes se configuraron en mecanismos que sirvieron para estudiar al hombre. Se suma a este estudio el florecimiento de las Artes.

Las universidades mantuvieron la enseñanza del trívium y el cuadrivium. Además sus-

tituyeron la enseñanza del latín por la enseñanza del griego e introdujeron el estudio de escritores de la época griega y romana, como Virgilio y Cicerón.

Es importante señalar que a pesar de estas modificaciones las prácticas pedagógicas en la universidad sufrieron pocas variaciones. Por lo general, se continuó con el uso de la memorización y con la lectura de textos, pues no se puede olvidar que la universidad continuaba impregnada del espíritu religioso.

Las universidades en la Modernidad

La Revolución industrial y la Revolución científica desplazaron la escolástica e introdujeron una nueva idea de verdad. Esta nueva idea de verdad estableció el uso del método científico cuyos mecanismos son los de la observación, el análisis y la sistematización. Este método se aplica en los experimentos o en las observaciones.

Es importante reconocer las universidades modernas bajo el esquema Estado-nación. En este contexto, se pueden distinguir dos modelos de universidad: El Modelo Napoleónico, que estableció una nueva organización e introdujo la enseñanza de las profesiones. Para cumplir con este propósito, la universidad se organizó por escuelas profesionales, las cuales se dedicaron a formar en un saber hacer. Para desarrollar la investigación científica se crearon los institutos de investigación como estructuras paralelas a la formación.

La nueva organización universitaria modificó las prácticas pedagógicas porque introdujo el saber hacer orientado a solucionar los problemas que la sociedad tenía, lo que gestó la idea de una ciencia aplicada y una enseñanza técnica.

Para consolidar este modelo de universidad, el estado Napoleónico creó las Escuelas de Altos Estudios, cuyo acceso se producía después de haber cursado alguna carrera universitaria. También fundó la Escuela Normal Superior. El liceo se constituyó en la institución encargada de preparar el ingreso a la universidad.

El otro modelo es el Humboltiano, el cual contrario al modelo Napoleónico creó una universidad sustentada en el estudio de la ciencia y la investigación. Para cumplir con este propósito se gestó una nueva estructura organizativa basada en la agrupación de los profesores, de acuerdo con el conocimiento de las ciencias. De esta manera las facultades establecen un currículo que dispone las rutas para el encuentro entre profesores y estudiantes.

Para la agrupación de los profesores se configura el departamento, instancia ordenada por las disciplinas que manejan sus miembros. En esta estructura la facultad se nutre de los departamentos y se enriquece de las investigaciones que producen. Esta organización de la universidad gesta una nueva manera de enseñar y es la de establecer un vínculo entre los conocedores de la ciencia y los estudiantes.

En síntesis, mediante estos dos modelos la universidad moderna estableció dos maneras de asumir la enseñanza: la primera orientada por la formación de profesionales; y la segunda, por la formación de científicos en distintas disciplinas. Para materializar esta manera de enseñar la universidad moderna, configuró dos maneras de organización universitaria: La de facultades, escuelas e institutos (modelo Napoleónico) y la de facultades y departamentos (modelo Humboltiano), ambos modelos han influido en la configuración de la universidad contemporánea.

Cada uno de los modelos modificó el queha-

cer de la formación universitaria. De esta forma, la búsqueda de la verdad se modificó por un saber hacer mediante la enseñanza de las profesiones y por el cultivo de la ciencia.

En el caso de la formación profesional, introducida por el modelo Napoleónico, es importante destacar que dicha formación debía impulsar el desarrollo de la ciencia y servir para educar a los funcionarios que requería la expansión del imperio. Además con este modelo la misión que se asignó a la universidad fue la de formar profesionales con conocimientos útiles a la sociedad.

En el caso de la formación orientada por la investigación, propuesta por el modelo Humboltiano, es necesario indicar que el profesor debía enseñar los conocimientos que eran objeto de su investigación, de esta manera el estudiante se hace partícipe del proceso de búsqueda del conocimiento. Esta disposición permitió que la universidad se constituyera en la institución de la que surgían los descubrimientos científicos y las teorías filosóficas, sociológicas, económicas, políticas, al igual que las teorías acerca de la naturaleza. En este sentido, puede decirse que la universidad era la encargada de formar a los intelectuales que piensan el mundo y sus problemas.

Con la formación de las profesiones y de la investigación, la ciencia se constituyó en la herramienta fundamental. En este contexto los laboratorios y los seminarios se configuraron en prácticas de la enseñanza.

Los laboratorios de ciencias se fundamentaron inicialmente en trabajos demostrativos y años más tarde en trabajos experimentales. En la década del sesenta emergió el método por descubrimiento.

Las máquinas y aparatos de física y quími-

ca sirvieron como instrumentos de soporte para estudiar los fenómenos físicos y químicos. Esta serie de objetos contribuyó a configurar los cursos magistrales² que por lo general se acompañaban de demostraciones experimentales. Estos cursos magistrales se distinguían por las lecciones que dictaba el profesor y que eran ilustradas mediante la descripción de experiencias científicas o mediante la manipulación de ciertos instrumentos. La disposición del curso magistral establecía la demostración de las leyes o fenómenos, mediante su presentación y estos debían ser observados por los estudiantes.

El seminario es una práctica formativa que se origina como una propuesta pedagógica alternativa a la formación orientada por la lección. El seminario se constituye en una práctica que facilita la articulación entre docencia e investigación. La disposición que establece es la de la participación de cada uno de los miembros mediante el aporte de los conocimientos logrados en su investigación. Esta disposición permite que los estudiantes se apropien de las teorías y realicen a partir de ellas sus propias producciones. Además el seminario educa a los participantes en la escucha y en el habla, pues su dinámica es orientada por el diálogo y la confrontación de distintos puntos de vista.

La universidad Contemporánea

Se puede afirmar que la formación profesional es un rasgo distintivo de la universidad Contemporánea. En la configuración de la formación profesional se han generado dos mecanismos: el de la aplicabilidad y el de la utilidad, los cuales a su vez cimentan el desarrollo de una racionalidad instrumental.

² Estos cursos magistrales, fueron introducidos aproximadamente en el siglo XIX.

Un discurso que ha nutrido el mecanismo de utilidad es el de la Economía. Al respecto se dice: “Todo conocimiento para que tenga valor debe ser útil”. Además el discurso económico ha permeado el acto del conocimiento a tal punto que solo se examina el conocimiento útil y aprovechable para lograr su aplicabilidad en la producción de bienes o servicios. Este sentido utilitario ha desplazado el conocimiento de las ciencias y ha dado fuerza a la validación del conocimiento de aplicación inmediata.

El discurso sociológico también ha hecho su aporte con el concepto **sociedad del conocimiento**, el cual es pertinente para comprender el tránsito de una sociedad fundada en la producción de bienes hacia una sociedad de la información, en la que los mecanismos de almacenamiento e intercambio de información son los que actualmente tienen fuerza.

En el 2005 la Unesco presenta el informe titulado *Hacia las sociedades del conocimiento*. En este informe se señala que la tercera Revolución industrial ha ido acompañada de un cambio de régimen de los conocimientos. A este respecto, cabe señalar el advenimiento de un doble paradigma: el de lo inmaterial y el de las redes” (Unesco, 2005, p. 49). En este contexto, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTIC) se constituyen en los medios que sirven para acceder a la vasta masa de información que ha sido acumulada en el mundo.

La organización de la universidad Contemporánea gira en torno a la formación de las profesiones liberales, otras a la formación de profesiones provenientes de la ingeniería y la tecnología, otras en las profesiones vinculadas con la gestión y la contabilidad empresarial y otras en relación con las pro-

fesiones que tienen que ver con los estudios del ambiente. La formación en artes y ciencias no tiene la misma fuerza, es más, muchas de las universidades no la incorporan en su estructura.

Según Michel Gibbons en la universidad Contemporánea, la investigación es considerada útil cuando configura respuestas innovadoras y aplicables a distintos contextos. Este punto de vista alimenta el carácter provisional del conocimiento.

Otro asunto importante es que la enseñanza en las aulas y los laboratorios es hoy desplazada por el uso de Internet, lo que ha dado paso a consolidar el aprendizaje autónomo. Sin embargo, queda una pregunta ¿Cómo se establece el vínculo entre la investigación y la enseñanza? Este desplazamiento ha posibilitado la configuración de un conocimiento híbrido (mezcla de ideas y datos), que ha hecho borrosa la distinción entre el conocimiento y el entorno y ha dado lugar a ofrecer el conocimiento de forma animada y novedosa. Este proceso de hibridación de las disciplinas ha gestado la configuración de currículos que estudian más de una especialización o carrera, además de que proliferan estudios de diversa índole.

Sin embargo, esta hibridación ha llevado también a elaborar currículos sustentados en sistemas complejos que usan la simulación y el modelamiento como una manera de ofrecer soluciones a los problemas sociales.

En este marco la enseñanza no está dirigida a la simple adquisición de conocimientos e información sino que se centra en la solución de problemas, lo que lleva a establecer diferencias entre la función del conocimiento y la función de la información.

Esta perspectiva de formación lleva a disponer mecanismos de trabajo grupal o trabajo colaborativo, además de que se deben disponer múltiples formas de conexión, es decir, se debe prever un sistema de conectividad diverso.

Francisco López Segrera (2001) considera que las NTIC han introducido los conceptos de colaboración y enseñanza asincrónica, los cuales, según este autor, desplazan las estructuras de tiempo y espacio lo que obliga a pensar la formación de otra manera.

En síntesis, podemos señalar que la lección y la disputa eran las prácticas pedagógicas, sustentadas en la escolástica. Estas prácticas constituyeron la certeza y de esta manera dieron lugar a la idea de que en la educación superior se enseña la verdad. Sin embargo, en el trívium y el cuadrivium una práctica importante que introdujo una variación, fue la de la lógica y la dialéctica.

El conocimiento de todas las ciencias, dispuesto en el Renacimiento, dio lugar al conocimiento enciclopédico que cimentó aún más la idea de certeza que circulaba en la educación superior. Sin embargo, la observación y el examen empírico de los objetos y situaciones fundamentaron algunas variaciones de estas prácticas.

Posteriormente, en la modernidad, tomó fuerza la ciencia y esto dio lugar a la demostración y la experimentación. Así se modifica la idea de certeza, pues la búsqueda de la verdad no se sustenta en la autoridad como en el medioevo o en el Renacimiento, sino que la verdad es la que construye la ciencia. Las prácticas pedagógicas son ordenadas por la introducción del método científico, y en este contexto, el problema y las hipótesis son los que disponen las acciones formativas. La clase demostrativa y el laboratorio aparecen como prácticas que orientan estas acciones.

Después con el predominio de las profesiones fue necesario introducir unas disposiciones particulares provenientes de cada campo profesional, surgiendo de este modo prácticas ordenadas por las técnicas y metodologías de las distintas profesiones. Estas disposiciones configuran una racionalidad técnica, que usa las herramientas del positivismo y que tiene mucha fuerza en la universidad Moderna. Esta racionalidad lleva a resolver problemas de manera instrumental mediante el uso de técnicas ya probadas.

Sin embargo, para Schön el modelo de racionalidad técnica está debilitado pues las exigencias del mundo de la vida desbordan el uso de ciertas técnicas y obligan al profesional a usar el conocimiento de su campo en relación con las exigencias del mundo. Según Schön “cuando el práctico responde a las zonas indeterminadas de la práctica manteniendo una conversación reflexiva con los materiales de tales situaciones, rehace parte de su mundo práctico y con ello revela el proceso, habitualmente tácito, de construcción del mundo que subyace a toda su práctica” En este sentido, siguiendo a Schön, el profesional lo que hace es **reflexionar en la acción**, lo que lo conduce no solo a aplicar los procedimientos conocidos sino además a “inventar nuevas respuestas sobre la marcha, con las cuales afronta situaciones de incertidumbre, singularidad y conflicto. Poder reaccionar a lo inesperado a lo extraño, reestructurando las estrategias de acción, procedimientos, teorías o formas de configurar el problema, idear alternativas acordes a su comprensión de la situación, supone asumir una actitud reflexiva simultánea y previa a la acción”.

Ahora bien, las exigencias del mundo globalizado han conducido a la universidad

Contemporánea a introducir las ideas de interdisciplinariedad y transdisciplinariedad lo que lleva a pensar el asunto del problema y sus distintos usos. Igualmente estas ideas obligan a introducir otras prácticas, entre las cuales se encuentran el estudio de caso, la simulación y el modelamiento. Además con el uso de las tecnologías de la información y la comunicación es necesario pensar el asunto de las redes de conocimiento y las prácticas que de allí se derivan.

3

Unidad 3

¿Cómo diseñar
prácticas
pedagógicas en la
universidad?



Prácticas pedagógicas

Autor: Sonia Velásquez

Introducción

En esta cartilla, se presentan una serie de prácticas pedagógicas que marcan la universidad Contemporánea y que desplazan de manera radical a la escolástica. En una primera parte se presentará una idea de diseño articulada con la función del profesor universitario, para luego presentar la práctica de la conversación con la cual se instituyen relaciones de interlocución. A continuación, examina el seminario que facilita el estudio riguroso de un problema mediante la participación de quienes lo integran. Posteriormente, revisa el estudio de caso, que sirve para formar en el análisis y la formulación de soluciones. Luego considera el taller cuya disposición articula el trabajo manual con el trabajo intelectual y exige la producción de algo; seguidamente se presenta el laboratorio como una manera de aproximarse a la demostración o experimentación y finalmente se aborda el proyecto como un modo de articular la teoría con la práctica y ofrecer una experiencia educativa.

Los contenidos que la guía presenta se describen a continuación:

1. Acercamiento al concepto de práctica pedagógica desde la aplicación de estrategias en el aula que se enfoca en el desarrollo de experiencias del estudiante, propios en la época contemporánea. Esta primera parte del módulo está enfocada en comprender el papel del docente como un arquitecto o diseñador de propuestas para facilitar la consecución de habilidades en los estudiantes.
2. El concepto de práctica pedagógica no está aislada sino que comparte escenario con acciones donde el estudiante es protagonista cuando conversa, investiga, promueve tareas que conducen a la reflexión y desarrollo de pensamiento crítico.
3. El concepto de práctica se lleva a cabo en el laboratorio, proyecto, seminario, taller, investigación guiada, estudio de caso, como posibilidades de trabajo en el aula para proveer al estudiante de habilidades y destrezas que les permita crecer en conjunto con el tutor o docente.
4. El módulo está orientado a que el docente pueda comprender que la práctica en teoría permite reaccionar a lo inesperado en condiciones particulares de aprendizajes de los estudiantes.

El diseño y el profesor como diseñador

Contemporáneamente se habla de diseño en campos tan diversos como la industria, la construcción de objetos, los procesos y los discursos, ya que todos estos pueden ser sometidos a un pensamiento proyectual que se concreta con las herramientas del diseño. Ahora bien, ¿qué se entiende aquí por diseño? En este contexto, el diseño es fundamentalmente una acción creativa, mediante la cual los seres humanos pensamos, imaginamos y construimos aquello que nos permite tener una mejor vida. Hay en esta definición de diseño un desplazamiento importante: se pasa de una consideración del diseño, sobre todo vinculado con la industria y la construcción de objetos, a una consideración del diseño como una forma de crear y de pensar. Para que este desplazamiento se dé, el diseño debe pensarse como una acción intencional que conecta el presente con el futuro, y que materializa esta conexión en objetos, procesos, discursos que permiten y facilitan la vida individual y colectiva.

Estas son las razones por las cuales se propone en el contexto universitario, diseñar los objetos, procesos y discursos con los cuales se materializa las prácticas pedagógicas.

Usar esta idea de diseño pedagógico, supone además situar al profesor en otro lugar.

Esto es, considerarlo como un ser creativo y reflexivo que experimenta, construye, reflexiona y problematiza su práctica, pensando siempre en hacer del paso de los estudiantes por la universidad, una experiencia que les enriquezca la vida.

La conversación

El más fructuoso y natural ejercicio de nuestro espíritu es, a mi parecer, la conversación. Yo encuentro su práctica más dulce que ninguna otra acción de nuestra vida; y es la razón por la cual, si estuviera obligado ahora a elegir, consentiría más bien, creo, perder la vista que el oído o el habla. Los atenienses y también romanos, conservaron con gran dignidad ese ejercicio en sus academias [...] El estudio en los libros es un movimiento lánguido y débil que no apasiona, mientras que la conversación enseña y ejercita a la vez. Si yo converso con un alma en una ruda justa, ella me aprieta los flancos, me espolea a izquierda y derecha, sus ideas suscitan las mías.

La emulación, la gloria y la contienda me empujan y levantan por encima de mí mismo. El unísono es cualidad totalmente fastidiosa en la conversación [...]. Me gusta contestar y discurrir, pero es con pocos hombres y en privado porque servir de espectáculo a los grandes y hacer ostentación de su ingenio y de su parla, encuentro que es un oficio indecoroso para un hombre de honor.

Michel de Montaigne, “El arte de conversar”,
Ensayos, volumen XIII

Los individuos somos sujetos del lenguaje. La palabra es usada para pensar, para comunicarnos, para reflexionar, para opinar, para conversar. Es a través de la conversación que creamos la presencia del otro.

Por esto, es importante aprender a diseñar conversaciones. La conversación es un dispositivo que dispone de una manera particular ciertas condiciones: la escucha, el habla, el respeto y la confianza.

En el ámbito académico la conversación es un dispositivo que sirve para construir un saber desde distintos puntos de vista y cuya circulación se constituye para cada participante en una experiencia particular.

Para poder conversar es importante tener en cuenta que es indispensable aprender a escuchar al otro y reconocer que el otro tiene algo que decir. Además para que fluya la conversación debe prepararse la lectura que va a ser objeto de conversación, deben elaborarse preguntas, comentarios, análisis, es decir, debe prepararse el material que puede direccionar el conversatorio.

El contenido de la conversación esta enriquecido por las teorías, prácticas, situaciones y preguntas que enmarcan el movimiento de la misma.

Desde la mirada de Montaigne podemos decir que el arte de conversar o de platicar, exige cuatro condiciones fundamentales:

- a. El reconocimiento de la diferencia.
- b. Tomar distancia de la propia opinión.
- c. Ocuparse de la verdad.
- d. Seguir el orden del discurso.

El reconocimiento de la diferencia

Navarro Reyes (2007), destaca respecto a la diferencia, las siguientes expresiones de Montaigne: “La percepción de lo distinto nos despierta y nos incita a huir de lo expuesto, a dirigir nuestra conducta hacia el extremo contrario; solo por esta interrupción de la diferencia podemos despertar de nuestros errores y enmendarnos. Lo que lacera influye y despierta más que lo que agrada. Esta época es propia para enmendarnos únicamente repeliéndonos, por desacuerdo más que por acuerdo, por diferencia más que por similitud” (Reyes, p. 289).

Según las expresiones, la conversación solo tiene sentido cuando da lugar a la confrontación con lo distinto (Reyes, p. 289). Para que esto sea posible es necesario sostener conversaciones con interlocutores que tengan puntos de vista diferentes a los de uno, pues es precisamente la diferencia la que va a otorgarle vitalidad a la confrontación.

Tomar distancia de la propia opinión

Para que efectivamente la diferencia movilice la conversación es importante descentrarse, es decir poner entre paréntesis nuestra propia opinión, para poder oír opiniones diferentes a las nuestras. Al respecto Montaigne dice: “Entablo conversación y disputa con gran libertad y facilidad, *pues la opinión halla en mí terreno poco propicio para penetrar y echar hondas raíces*”. Ninguna idea me asombra, ninguna creencia me hiere, por contraria que sea a la mía (Reyes, página 290).

Ocuparse de la verdad

Para que la conversación pueda desarrollarse se requiere un objetivo común entre los interlocutores: ocuparse de la verdad. En este caso, Montaigne va a expresar: “Cuando

me contradicen, despiertan mi atención, no mi cólera; me acerco a aquel que me contradice, que me instruye. *La causa de la verdad debería ser la causa común a uno y otro*" (Reyes, p. 291).

Aquí podemos observar que la contradicción es asumida como una manera particular de conocimiento. La actitud de asumir la diferencia nos conduce a reconocer que la verdad puede ser poseída por el interlocutor y que en este reconocimiento el valor está en aceptar que uno no tiene siempre la verdad y que hay otros que pueden tener otros puntos de vista que yo no tengo, y que abren nuevas posibilidades de considerar otros puntos de vista.

Seguir el orden del discurso

Para poder confrontar las opiniones contrarias es necesario "*mantener el orden del discurso*" (Reyes, p. 293). Esta es quizá la condición que requiere de un buen conversador, pues es indispensable no dejarse perder en los giros que toma la conversación y lograr siempre mantener la ilación de los argumentos respecto a la temática de la misma.

Además de las condiciones señaladas, un asunto importante en la conversación es la relación que se establece entre los hablantes. De acuerdo con estas, encontramos que las dos primeras exigen una descentración del punto de vista propio y prestar atención a los puntos de vista ajenos. La tercera condición centra la relación de los hablantes en los puntos de vista y en la manera como se establece la verdad. Al respecto Montaigne dice: "¿Pues qué, sí tomo las cosas distintas a como son? Puede ser, y por ello condeno mi impaciencia y sostengo en primer lugar que es *igualmente vicioso en aquél que tiene razón como en aquel que no la tiene*: pues no

deja de ser tiránica actitud la de no poder soportar una forma distinta a la propia" (Reyes, p. 295).

La cuarta condición exige a los interlocutores mantener el orden del discurso. Este orden está relacionado con la verdad en el sentido de poder reconocer que hay otros puntos de vista y que estos movilizan otras maneras de mirar un asunto. Lo importante aquí no es centrarse solamente en las opiniones, es importante además tener en cuenta la consistencia de los argumentos que se arguyen.

El seminario

El seminario se configura a partir de un problema o una serie de problemas que se consideran fundamentales en un campo de conocimiento. Para poder examinar los problemas se debe establecer los textos en los cuales se presentan y los contextos en los cuales emergen, lo que constituye el corpus con el cual trabajarán los estudiantes.

El seminario exige al estudiante la re-construcción de los problemas, el conocimiento y uso de conceptos, teorías, y perspectivas del campo correspondiente al examen de los problemas, así como a seguir el itinerario que le trazan las preguntas propias y las surgidas en las sesiones del seminario.

Las reglas fundamentales que constituyen un seminario, son:

- a. Entrega de un programa de trabajo. El profesor entrega un programa de trabajo en el cual se determina el problema y los posibles itinerarios de cada una de las sesiones. Los itinerarios pueden variar dependiendo del movimiento del seminario; es decir, en un momento dado, las sesiones pueden centrarse en asuntos y

conversaciones que adquieren especial interés por parte de los participantes del seminario. Cuando esto sucede, el profesor debe precisar los modos de proceder en las sesiones siguientes, y debe especificar las responsabilidades de los estudiantes en cada una de las sesiones.

- b. Lectura de los estudiantes. Los estudiantes deben leer los materiales seleccionados para la discusión y deben trabajarlos con anterioridad a cada sesión.
- c. Preparación de la sesión. Los estudiantes deben preparar un escrito cuya naturaleza depende del tratamiento del problema: en algunos casos, el escrito se ocupa de examinar un concepto y su vínculo con el problema; en otros, el escrito puede dedicarse a plantear una polémica respecto a las maneras como se ha considerado el problema; o en otros momentos, el escrito puede presentar una situación o acontecimiento relacionado con el problema.
- d. La división del trabajo en el seminario. Para garantizar la dinámica del seminario es importante asegurar la existencia de tres lugares: el del expositor, que es designado a un estudiante, quien anima la discusión al proponer sus planteamientos o formular sus preguntas; el de los interlocutores: configurado por los estudiantes y el profesor, quienes discuten, preguntan, interpelan; y el del protocolante, quien es el estudiante encargado de elaborar el protocolo, es decir, quien recoge los asuntos fundamentales de la discusión que se produce en la sesión y la presenta en un escrito que debe contribuir a la discusión y análisis del problema, asegurando que se mantenga el hilo del tratamiento del mismo. Para mantener la ilación se deberá indicar los

problemas discutidos, estableciendo un orden, y presentando las preguntas formuladas y las no resueltas. El formato del protocolo está encabezado por el nombre del seminario, el nombre del director del seminario, la fecha de la sesión a la que hace referencia y un título en relación con el concepto o problema a tratar.

- e. Escritura de los estudiantes. Los escritos que los estudiantes aportan al seminario, deben ser preparados con anterioridad a cada sesión, porque estos son el soporte de la exposición. Al respecto, es conveniente que el expositor sea elegido en la sesión misma, para poder garantizar que todos los estudiantes se preparen como posibles expositores; sin embargo, como uno solo será el expositor, es conveniente que los escritos sean leídos por el profesor y devueltos con comentarios y observaciones.
- f. El trabajo final del seminario. El trabajo final será un ensayo construido con los escritos preparados para las sesiones, los protocolos y los comentarios del profesor.

El estudio de caso

El estudio de caso es un dispositivo que se utiliza por lo general en el campo de las ciencias sociales, en el campo de la administración y más recientemente en el campo de la economía. El estudio de caso sirve para analizar problemas de un campo y proponer soluciones a los mismos.

El uso del estudio de caso en el medio académico sirve para propiciar el análisis, comprender un hecho o fenómeno y formular soluciones. Por ejemplo, en el campo de la Administración de Empresas, es usual estudiar organizaciones exitosas para que el estudiante comprenda los procesos que

las llevaron al éxito. También se estudian empresas que fracasaron para examinar los procesos y hechos que la llevaron a dicho fracaso.

En el estudio de caso se usan los conceptos teóricos como herramientas que guían el análisis y la solución del problema. Pero no se usan solo los conceptos teóricos, es importante además tener en cuenta las siguientes reglas:

- a. Las preguntas que genera la situación para poder afirmar que es un caso que merece ser estudiado.
- b. Las herramientas teóricas que sirven para examinar el caso.
- c. Las unidades analíticas.
- d. El levantamiento de información, de acuerdo con las preguntas y los conceptos teóricos.
- e. Y la interpretación.

De acuerdo con estas reglas el caso se puede presentar de la siguiente manera:

- a. Presentación de la situación o fenómeno. Aquí se describe la situación de manera rigurosa y puntual.
- b. Antecedentes del caso. Aquí se presentan datos relevantes que ayudarán a comprender el caso.
- c. Formulación de preguntas. Aquí se presentan los interrogantes que genera la situación o fenómeno: Cuándo emergió, cómo puede ser descrito, qué afectaciones produce, entre otros.
- d. Los conceptos teóricos que guían el análisis. En este aparte se presentan los conceptos teóricos que serán utilizados para el análisis del caso o fenómeno y que facilitan la interpretación.

- e. Análisis e interpretación. De acuerdo con los conceptos y la información recolectada se levanta un corpus que sirve como fundamento del análisis y la interpretación.
- f. Conclusiones. Aquí se presentan las posibles soluciones al caso.
- g. La bibliografía consultada.

El taller

El taller se configuró en la Edad Media. Este constituía la unidad básica de producción de los artesanos y estaba constituido por un maestro, un conjunto de oficiales y un grupo de aprendices, quienes eran los que aprendían un oficio específico. En el taller se trabajaba con grupos pequeños de aprendices quienes podían llegar a maestros cuando realizaban una obra propia dentro del oficio que caracterizaba al taller.

Respecto del taller medieval es importante señalar que este disponía como una unidad el trabajo intelectual y el trabajo manual. Además la producción artesanal incluía el interés individual y colectivo y la singularidad del artesano proyectada en la obra o pieza que realizaba. En su formación, el aprendiz duraba 7 años, “las etapas de progreso estaban marcadas, primero, por la presentación de la obra maestra *Chef d’oeuvre* que realizaba el aprendiz al cabo de sus siete años de aprendizaje, trabajo que demostraba las habilidades elementales que había adquirido. Si aprobaba, ya oficial, trabajaría durante otros 5 o 7 años hasta que pudiera demostrar con una obra maestra superior *Chef d’oeuvre élevé*, que merecía ocupar el lugar de maestro” (Sennett, 2010, p. 78).

De acuerdo con su raíz etimológica el término taller viene de la palabra francesa *atelier*,

que designa el lugar en donde trabaja un artista, sea plástico o escultor, y en el cual asisten un conjunto de artistas para aprender una técnica determinada o para aprender a realizar cierto tipo de obras bajo la dirección de dicho artista. El término *atelier* proviene de la palabra *astelle* que se usa para referenciar los lugares en donde se fabrican los barcos.

De acuerdo con su origen y su comprensión etimológica es importante señalar que el taller es un lugar de trabajo en el que se producen objetos y obras. Cuando se revisa el diccionario de la Real Academia Española, encontramos las siguientes definiciones: “(Del fr *atelier*) m. Lugar en el que se trabaja una obra de manos. 2 Fig. Escuela o seminario de ciencias o de artes. 3. B Art. Conjunto de colaboradores de un maestro” (P. 1937).

De acuerdo con las significaciones presentadas hasta ahora, podemos decir respecto del taller que este articula el trabajo manual con el trabajo intelectual, además de que reúne a un colectivo que trabaja en relación con la producción de algo.

Entonces un taller se distingue porque siempre se orienta hacia la producción de objetos, imágenes, diseños, prototipos, maquetas, textos. Esta condición del taller exige un tipo de actuación del estudiante y es la de realizar una transformación de la materia hasta obtener la producción definitiva. Para lograr dicha transformación se usan distintas herramientas de trabajo dependiendo de la materia y del objeto que se debe producir.

Como en el taller se realizan diversas operaciones, el tiempo escolar se modifica y está sujeto al ritmo del taller.

Para que un taller funcione debe operar

bajo las siguientes reglas:

1. Debe haber algo para producir.
2. De acuerdo con lo que se debe producir es necesario prefigurarse el objeto esperado, el proceso que requiere y las operaciones de la producción.
3. Debe contarse con herramientas necesarias para poder intervenir la materia.
4. Deben realizarse las operaciones necesarias para lograr la transformación.
5. Debe propiciarse un movimiento inteligible que posibilite establecer la relación entre el proceso, los materiales con los cuales se ha trabajado y los productos obtenidos.

El laboratorio

El laboratorio se distingue porque pretende reproducir una experiencia o crearla. Este dispositivo permite la vinculación del estudiante con la observación, la experimentación y la simulación controlada. En el laboratorio también se puede ensayar y probar.

El laboratorio dispone las condiciones para poder intervenir una materia y poder observar qué pasa con ella cuando se somete a ciertos ambientes o situaciones. Este procedimiento por lo general permite comprobar hipótesis o deducir leyes de las ciencias. Sin embargo, cuando los resultados esperados no se producen emerge la pregunta acerca de qué fue lo que sucedió, cuál fue el error y esto se constituye en una experiencia significativa para el estudiante.

Respecto del laboratorio se pueden encontrar distintas prácticas, entre ellas el laboratorio demostrativo y el laboratorio experimental.

El laboratorio demostrativo

Este aproxima al estudiante a una experiencia ya realizada en el marco de la construcción de una teoría. En este sentido, puede examinarse un fenómeno observado o introducirse variaciones bajo condiciones controladas, o realizar procesos que faciliten la comprobación de una hipótesis. Como dispositivo, el laboratorio demostrativo se sustenta en la simulación y propicia la vinculación del estudiante con los planteamientos que fundamentan un conocimiento científico y los métodos que orientan el rigor de su construcción. En esta dirección, puede considerarse como un modo de ejemplificación.

El laboratorio experimental

Su denominación viene del concepto de experimentación, proveniente de las ciencias físicas, químicas y biológicas. La experimentación consiste en realizar una intervención sobre los objetos, para lo cual se necesita disponer unas condiciones específicas, eliminar los factores que puedan obstaculizar la intervención y usar distintos recursos que permitan la producción artificial del fenómeno, su observación y medición. También la experimentación tiene como sustento la modelación de los fenómenos. Esta serie de condiciones responde al concepto de experimentación de las ciencias naturales, el cual vincula instrumentos, materiales y procedimientos en función de la comprobación de una hipótesis o del estudio de un problema científico.

En relación con el concepto de experimentación, se encuentra otra idea articulada con la idea de azar y con lo desconocido. Desde este punto de vista, se requieren tres elementos básicos para posibilitar la experimentación:

- a. Una actitud.
- b. Unos problemas experimentales.
- c. Unos actos creadores.

La actitud consiste en estar dispuesto a asumir una experiencia, dicho en otros términos, es la disposición que se asume frente al mundo, es la asunción de un estilo de vida. Y es precisamente ese estilo el que permite escoger y afirmar la existencia. En esta dirección asumir una actitud experimental implica situarse entre lo que se desconoce y se desea conocer. Y es en ese entre que surge el **problema experimental**, el cual moviliza la experimentación.

La creación es la respuesta al problema experimental. Aquí la creación emerge como un punto intensivo del proceso de experimentación, de esta manera, la experimentación se constituye en una fuerza vital: en la que se desplazan las fronteras de lo instituido socialmente. Puede decirse, que la experimentación es un lanzarse hacia lo desconocido sin saber que puede ocurrir.

Desde este punto de vista experimentar consiste en preguntar por lo distinto, en pensar desde lo impensado, en hacer visible lo invisible. Aquí la experimentación está relacionada con movimientos de vida, que son los que la modifican y que la van construyendo, mediante procesos de experimentación.

El proyecto

El concepto proyecto remite a una praxis, o sea, a un punto de vista que no separa la práctica de la teoría; dicho en otros términos toda práctica es teoría y toda teoría es práctica. El proyecto reúne tres elementos a saber: teoría, práctica y finalidad de manera orgánica. En esta dirección un proyecto es una

unidad de trabajo en la que para su diseño se debe tener en cuenta:

- a. Una dificultad que facilitará la emergencia de un problema mediante un análisis conceptual.
- b. Un curso de acción, de acuerdo con el problema.
- c. La determinación de unas herramientas de trabajo.
- d. La transformación esperada gracias al curso de acción y al uso de las herramientas de trabajo.
- e. La evaluación de la transformación lograda.

4

Unidad 4

Otras prácticas en
la universidad



Prácticas pedagógicas

Autor: Sonia Velásquez

Introducción

Iniciamos la última cartilla de esta serie, en las anteriores hemos hablado del concepto de práctica pedagógica, de su devenir a la largo de la historia de la pedagogía y de la forma en que puede ser diseñada una práctica específica. Esta última sección tratará una serie de elementos que son comunes a cualquier práctica pedagógica en la universidad.

El propósito de esta unidad es explorar algunas prácticas que son indispensables en cualquier actividad de educación superior, por una parte el uso de la lectura y la escritura como herramientas que potencian el pensamiento, junto a ellas las llamadas tecnologías de información y comunicación, como herramientas de la escritura y la lectura. De otro lado se incluyen reflexiones sobre prácticas como el acompañamiento y seguimiento, la inclusión social y la evaluación.

Estos campos son diversos y complejos, en cada uno de ellos existe abundante literatura y expertos que los trabajan a fondo. Como es apenas de esperar, la cartilla no pretende abarcar la totalidad de la reflexión en cada uno de ellos, sino aportar a una visión conjunta de esas herramientas como elementos constitutivos de las prácticas pedagógicas en la universidad.

Los contenidos que la guía presenta se describen a continuación:

1. Acercamiento al desarrollo de la práctica pedagógica en la universidad por medio de la lectura, la escritura y el uso de la tecnología como un medio que mejora la práctica desde una clara intensión.
2. Reconocer los dos niveles del uso de las prácticas de lectura y escritura. El primer nivel se refiere a las prácticas que el profesor promueve con los estudiantes. El segundo nivel son las prácticas que el profesor tiene con su propia lectura y su propia escritura como sujeto activo y creador.
3. En las últimas décadas las nuevas tecnologías de información y comunicación, se caracterizan por que proveen medios que son muy cercanos y de gusto a los estudiantes, ya que tienen acceso a cantidades enormes de información, así como transmitirlas a cualquier parte del mundo en cuestión de segundos.
4. Un aspecto relevante para el ejercicio pedagógico es la evaluación; es necesario hacer una distinción entre evaluación y calificación. Ya que la evaluación pertenece a la sociedad de control, mientras que la calificación está más enmarcada en una sociedad disciplinaria afianzada en la vigilancia. Situación que merece ser atención dentro de la esfera de la pedagogía y la didáctica.
5. Otra parte del módulo se centra en los referentes propios de la práctica pedagógica como la investigación, ya que esta expone la aplicación real del tema en cuestión.

La lectura y la escritura

La preocupación por la lectura y la escritura, como práctica educativa en la universidad parte de una afirmación acerca del papel de los profesionales en una sociedad: lo que caracteriza la actuación de un profesional y por tanto, de un intelectual, no es solamente su capacidad para transformar las situaciones, sino que además, puede dar cuenta de estas transformaciones y de sus implicaciones. Esto es, en términos generales, hacer uso de la lectura y la escritura, de unas formas muy particulares.

Cuando se habla aquí de lectura y escritura se lo hace en por lo menos, dos sentidos: el primero tiene que ver con todas aquellas formas en las que la lectura y la escritura son herramientas de apoyo a otras acciones. La lectura y la escritura pueden acompañar las prácticas tanto pedagógicas, como profesionales, para registrarlas, pensarlas, describirlas, etc. El segundo sentido es que tanto la lectura como la escritura son ellas mismas, unas prácticas. De modo que también se tendrá que abordar la forma como se crean prácticas de lectura y escritura.

También es importante establecer dos niveles del uso de las prácticas de lectura y escritura. El primer nivel se refiere a las prácticas que el profesor promueve con los estudiantes. El segundo nivel son las prácticas

que el profesor tiene con su propia lectura y su propia escritura. Si bien estos dos niveles tienen una estrecha relación, pues solo quien lee y escribe puede formar a otros en lectura y escritura, para efectos de los desarrollos que aquí se proponen, se indicaran los dos niveles por separado.

Para efectos de los desarrollos que se presentaran a continuación, se separaran lectura y escritura, pues sus problemáticas y sus abordajes tienen diferencias así como tienen diferencias sus efectos en la formación de los estudiantes.

La lectura y la escritura como herramientas

La lectura es un proceso que siempre ha acompañado la construcción de conceptos y sus usos. Leer es, también, una competencia muy valorada en el espacio social contemporáneo. Es esta la razón por la cual, muchas pruebas miden la capacidad lectora. De forma que leer y hacerlo de ciertas maneras y en unos tiempos determinados, tiene un gran valor social y cultural.

Si consideramos la lectura como una herramienta se verá que se lee cuando se está estudiando algún asunto. Una manera de avanzar en la comprensión de algo, es buscar material ya existente y consultarlo. Para que esta práctica sea lo más útil posible, se requiere:

- Saber buscar.
- Saber consultar.
- Saber citar.
- Saber analizar.
- Saber sintetizar.

Un buen lector es aquel que usa el texto para pensar y conocer, el que discute con el escritor y el que puede establecer las conexiones que la lectura le exige.

La escritura por su parte, siempre ha estado marginada de la reflexión. Esto puede deberse a que es más difícil de controlar, de evaluar, de asir. El asunto es tan complejo que la gran mayoría de las pruebas nacionales e internacionales no evalúan la escritura.

Cuando se habla de escritura como herramienta se está indicando que la escritura tiene un fuerte vínculo con el pensamiento, como lo han demostrado numerosos trabajos en el campo de la psicología (Vygotsky, Piaget) o en la filosofía (Wittgenstein). La escritura sirve para conocer y para pensar.

La lectura y la escritura como prácticas

Como lo indica Bourdieu, las prácticas están vinculadas con los distintos tipos de capital: económico, cultural, social y simbólico. De forma que las prácticas de lectura y escritura también dependen de los vínculos que se tengan no solo con el capital económico, sino sobre todo con el capital cultural y el capital simbólico. Una operación fundamental que hace la formación universitaria es que ella misma se constituye en un capital simbólico, social y cultural, que puede también traducirse en capital económico. Y se convierte en capital gracias a las prácticas de lectura y escritura en las que forma a los profesionales.

De forma que el paso de los estudiantes por la universidad debe crearles unas prácticas de lectura y escritura que se convierten en un tipo de capital fundamental en el mundo profesional y del trabajo. Ahora bien, ¿Cuáles son estas prácticas? En general se pueden describir tres tipos de prácticas de lectura y escritura que se forman en la universidad:

- La primera tiene que ver con los usos profesionales de la lectura y la escritura. Cada campo profesional y cada disciplina, tiene **formas propias de decir, de escribir**. Estas formas de decir son formas de ver el mundo, no son simples formatos. Estas formas de decir asumen características propias, que son determinantes para que un sujeto sea reconocido como perteneciente a un campo. Algunos ejemplos son el uso del manual, el proyecto, el informe, el artículo, la guía, entre otros. Estas formas propias de escribir y de leer deben ser parte de la formación de los profesionales. En términos de Bourdieu, deben hacer parte de sus *habitus*.
- En la segunda se tiene que la lectura y la escritura deben **acompañar la vida profesional**, pues lo que caracteriza precisamente al profesional y al intelectual en un campo social, es su capacidad para producir discursos sobre lo que hace. Esta producción de discursos se realiza con la lectura y la escritura. Pero esta práctica se refiere no solo a productos terminados, sino también a los procesos que acompañan la producción profesional. Se refiere a las prácticas de lectura y escritura que asumen que estas son procesos siempre en acción, procesos que acompañan la intervención profesional en el mundo.
- Y en tercer lugar se tiene que una práctica de la lectura y la escritura enmarcada en los usos profesionales, que atiende no

solo a productos terminados sino a los procesos que acompañan la intervención en el mundo, también serán prácticas de lectura y escritura las que sirven al **pensamiento y a la creación**. Se trata con esta práctica de mostrar que el pensamiento y la creación pueden ser potenciados con prácticas de lectura y escritura.

La lectura y la escritura de los estudiantes

Ahora bien, como se trata de pensar algunos asuntos que apoyen las prácticas, se trata también de pensar como apoyar las producciones de los estudiantes y sus lecturas. La pregunta es entonces, ¿Cómo ayudar en la escritura y como acompañar en la lectura?

Para ayudar en la escritura será preciso trabajar sobre el texto. Esto significa, entender que es un texto en proceso, que requiere de múltiples lecturas y que siempre se podrá hacer una nueva versión. La escritura es una acción compleja en la que entran en juego muchas imágenes: se está frente a una hoja en blanco, no se sabe que decir, no se sabe si lo que se dice tiene sentido y valor, el escritor pone parte de sí en la escritura. Todas estas imágenes deben ser consideradas en el momento de intervenir la escritura de los otros.

Entender el valor que tiene la escritura para uno y para los otros, ayuda a entender que cuando se trata de apoyar la escritura, esta acción debe ser siempre propositiva, haciendo preguntas que ayuden a avanzar, haciendo conexiones que permitan pensar nuevas cosas, dando material para enriquecer el texto y entendiendo que lo último que se busca obtener son las formas correctas. Dar forma a un texto que dice cosas importantes es un trabajo más enriquecedor, que conseguir un texto con buenas formas y que no dice nada.

En cuanto a la lectura, acompañar su realización es una tarea pedagógica importante. Se pueden hacer ejercicios de lecturas colectivas, en voz alta, o individuales, que enriquezcan siempre el texto, que permitan interpretar, hacer preguntas, crear conexiones. Se trata de hacer lecturas que enriquezcan los textos y a los lectores.

La lectura y la escritura del sí mismo

Un primer asunto a establecer es a que se llama aquí el **sí mismo**. Este término aparece como posibilidad de nombrarse, reconocerse y de reflexionar. Desde la perspectiva que aquí interesa, el sí mismo puede ser la capacidad para el lenguaje y la narración: *"...Quiénes somos es, en consecuencia, siempre una función de las historias socialmente construidas que nos estamos narrando a nosotros mismos y a otros. Estas narraciones siempre están situadas en la historia, porque sin una historia que cambie en el tiempo nuestras vidas resultarían ininteligibles."* (Goolishian H. Anderson H. 1998, p. 305). Para estos autores el sí mismo, es en algún sentido, cercano al *self*. Y extienden la explicación *"...Esta continua creación de significado y nuevos devenires en la conversación, y sus posibles implicancias, pueden ser, de manera metafórica, comparados con un sistema energéticamente abierto en el que la complejidad emerge de los procesos azarosos del vivir. El self es siempre una complejidad en ese devenir de la conversación"* (Goolishian H. Anderson H. 1998, p. 305).

Además de pensar en las prácticas y en las formas como se puede apoyar y acompañar la lectura y la escritura, hay también que pensar en la lectura y la escritura propias. Hemos llamado aquí lectura y escritura del sí mismo a todas aquellas acciones que nos construyen y nos transforman mediante acciones particulares y propias de lectura y es-

critura. Es importante preguntarnos, como maestros, ¿qué hacemos con nuestras lecturas y con nuestras escrituras?

Al respecto, solo resta decir que hacer un trabajo sobre la lectura y la escritura con otros, ya sea nuestros colegas o nuestros estudiantes, supone que nosotros mismos tenemos unas prácticas que nos permiten entender que pasa con estos procesos y cuáles son los mejores caminos a seguir.

La lectura y la escritura son herramientas fundamentales del trabajo del maestro, de forma que hay que trabajar y mantener unas prácticas que permitan que nosotros mismos estemos atravesados por estas. Escribir se convierte entonces en una manera de ver el mundo y de intervenirlo, y la lectura acompaña las acciones de la vida, para darles sentido.

El uso de tecnologías de información y comunicación (TIC)

La capacidad de hablar del ser humano es la tecnología de información y comunicación básica, es una tecnología en la medida en que es un conjunto de conocimientos que construimos gracias a la cultura, hay que aprender a hablar, no es algo natural. A lo largo de la historia el desarrollo de nuevas tecnologías de información y comunicación ha marcado las más importantes transformaciones sociales y culturales. La escritura marca el comienzo de la historia, la imprenta el comienzo de la modernidad.

En las últimas décadas han surgido nuevas tecnologías de información y comunicación, estas tecnologías digitales se caracterizan por una separación entre la máquina física (*hardware*) y varias máquinas virtuales (*software*) que permiten que con un solo aparato se puedan hacer varias tareas. Otra característica cla-

ve de estas tecnologías es que permiten poner información en formato digital, es decir en unos y ceros. Lo cual facilita hacer copias de la misma calidad a un costo marginal que tiende a cero, almacenar en dispositivos pequeños y de bajo costo cantidades enormes de información, así como transmitir las a cualquier parte del mundo en cuestión de segundos.

Los impactos económicos y sociales de la irrupción de este conjunto de tecnologías son evidentes en la riqueza, empleos y actividades generadas. Los impactos culturales de esta transformación, sin embargo, están aún en discusión, no porque no sean notables, sino porque aún no se construye un consenso sobre su carácter y profundidad.

Según Bustos (2004), es importante trabajar cuatro aspectos relacionados con el impacto cultural de las TIC:

1. La noción del tamaño del mundo que habitamos afectada por la cercanía que genera la posibilidad de entrar en contacto con personas en cualquier parte del mundo.
2. Los cambios en la relación con el territorio afectados por la sensación de virtualidad que permite el ciberespacio.
3. La noción del tiempo afectada por la posibilidad de sincronía de acciones en diversos husos horarios y la idea de las actividades en tiempo real.
4. La lógica de la escritura lineal y el pensamiento similar que se ven afectadas por las posibilidades del hipertexto y la hipermedia.

Para Manuel Castells, uno de los teóricos de la **sociedad de la información**, el cambio que se da en la actualidad es claramente una revolución, uno de esos momentos en los que

la evolución se acelera, afirma “[...] estamos atravesando uno de esos raros intervalos en la historia. Un intervalo caracterizado por la transformación de nuestra ‘cultura material’ por obra de un nuevo paradigma tecnológico organizado en torno a las tecnologías de la información” (Castells, 1999).

Sin embargo, el optimismo sobre el advenimiento de la sociedad de la información, del conocimiento o la sociedad digital (que no necesariamente son sinónimos), no es compartido por todos los autores, el libro *La sociedad de la ignorancia* reúne un conjunto de artículos de varios autores que señalan debilidades en el concepto y señalan la importancia de poner límites a las expectativas que generan nombres tan retadores.

En el mismo sentido el texto ya mencionado de Bustos (2004) hace una comparación de la actual revolución informática con la Revolución verde, que en los años 50s transformó la agricultura mundial. El autor plantea que este proceso partió del supuesto errado que el hambre era un problema básicamente tecnológico y, por tanto su solución consistía en la implementación masiva de tecnologías agrícolas. Lo cual, por una parte, menospreció los conocimientos que a lo largo de muchos años habían generado las comunidades rurales y, de otro lado, soslayó la importancia que tienen variables políticas, como el acceso a la tierra o la capacidad de inversión en metálico. La analogía intenta señalar los riesgos implícitos en los discursos que muestran que los problemas de la educación o la democracia se resuelven con tecnología (en este caso con las TIC) desconociendo la complejidad de estos problemas que son esencialmente políticos.

Las TIC en la universidad

Las tecnologías digitales de información y comunicación hacen parte ineludible de las prácticas pedagógicas en la universidad, la reflexión sobre ellas no tiene que ver con la opción de introducirlas o no, porque esa opción ya no existe. El debate tendría que centrarse entonces en otros asuntos, por ejemplo:

- ¿Cuándo vale la pena usar tecnología para manejar la información?
- ¿Cómo se integran las tecnologías en las prácticas de aula?

En los siguientes párrafos se plantean algunos elementos generales para la reflexión en estos asuntos, que si bien no pretenden establecer fórmulas unívocas para el manejo de estas cuestiones, sí pueden aportar algunos criterios generales con los cuales se pueden tomar decisiones en cuanto al manejo de prácticas pedagógicas en la universidad.

¿Cuándo vale la pena usar tecnología para manejar la información?

Un informe del programa Computadores para Educar del Ministerio de TIC sobre un grupo de bachillerato rural en Boyacá reportó que una de las razones por las que les gustaba usar computadores era porque la **letra les quedaba mejor**. Este es un argumento irrisorio, pero cierto.

Los docentes con frecuencia no permiten usar tecnología para que los estudiantes **usen su cabeza**, pero valdría la pena pensar un poco más en la aspiración de estas jóvenes de Boyacá de tener una mejor caligrafía en sus escritos gracias al uso de la tecnología: ¿Piensan mejor las personas que escriben a mano?, ¿Es la caligrafía de la

escritura manual un indicador de una mejor capacidad creativa, intelectual o de mayor comprensión?

Por supuesto, las respuestas a este tipo de preguntas no son únicas, pero pensar en cada caso y entender el contexto en las que se da, es un ejercicio enriquecedor.

Otro caso frecuente es pedir a los estudiantes que hagan los cálculos matemáticos sencillos a mano y no usando calculadora (hoy un *software* integrado en los teléfonos celulares).

Muchos maestros de matemáticas piensan que lo que la mayor parte de las personas hemos aprendido cuando nos enseñaron a sumar o dividir son meros algoritmos, es decir rutinas para solucionar problemas, de hecho con frecuencia la escuela enseña una rutina, un algoritmo para la solución de problemas que nunca es el único posible y no necesariamente es el mejor para todas las personas. La aproximación a las matemáticas que se sugiere desde esta perspectiva es la de generar pensamiento matemático y no simplemente manejo de algoritmos. Es más importante la competencia de interpretar un problema, determinar que se soluciona usando las matemáticas, identificar las variables a tener en cuenta y el tipo de operaciones que se deben realizar con ellas, así las operaciones sean realizadas por la máquina. Las operaciones aritméticas pueden ser realizadas por las máquinas, pero la capacidad de entender y plantear la solución a un problema es un asunto de raciocinio humano.

Otro nivel en el uso de tecnologías es el reconocimiento que manejar información con computadores permite realizar operaciones que mentalmente o con lápiz y papel serían muy difíciles, o muy demoradas de lograr.

El uso de herramientas de cómputo permite manipular cantidades de información que sin ellas no sería viable manejar. Es el caso de la información estadística o los acumulados de información en grandes hojas de cálculo o bases de datos.

Con frecuencia se piensa que esas actividades son de manejo de campos como las ciencias naturales o las ingenierías, sin embargo cada vez más en campos como las ciencias sociales o la comunicación es necesario recurrir al análisis y gestión de grandes volúmenes de información. Para un sociólogo o un periodista puede ser una competencia clave poder convertir muchos datos sobre, por ejemplo, las características de una población en gráficos o visualizaciones de datos que permitan al lector y al mismo investigador, tener una comprensión más profunda de los fenómenos agregados.

Es más, en muchos casos las gráficas, las visualizaciones, las georreferenciaciones de información, permiten establecer correlaciones que de otro modo nunca se hubieran podido realizar. Este tipo de usos de las TIC han permitido avances en diversos campos desde el estudio de mercados hasta la física cuántica, desde el análisis del discurso hasta la ingeniería genética. De hecho Castells considera que la biotecnología es una tecnología de información y comunicación en la medida que esta convierte la información genética en el lenguaje digital común del conocimiento contemporáneo.

¿Cómo se integran las tecnologías en las prácticas de aula?

En los años 90s se generalizó el uso de las tecnologías en el sistema educativo, en las universidades habían aparecido desde hacía unos lustros, grandes computadores que los estu-

diantes de algunas disciplinas usaban para cálculos relativamente complejos. Cuando aparecen los computadores personales de bajo costo, en el sistema escolar aparecen las aulas de informática (y sus respectivos docentes). El énfasis se puso entonces en la manipulación de los equipos, primero en saber programar, luego en las habilidades necesarias para el manejo de paquetes de *software* específico.

Hoy la situación ha cambiado. Del aula de computadores se ha pasado a tener el computador, o más bien una serie de dispositivos computacionales que incluyen computadores, tabletas y teléfonos celulares. Además estos dispositivos suelen estar conectados a la Internet. Incluso en las universidades donde predominan los estudiantes de bajos recursos económicos es fácil encontrar que varios de ellos tienen teléfonos con acceso a Internet, tabletas o computadores portátiles.

¿Cómo afecta esta posibilidad el trabajo en el aula? De múltiples maneras. En principio es importante notar como el uso cotidiano de las tecnologías afecta la forma en que se hace el proceso de escritura cotidiana, los apuntes ya no están únicamente en el cuaderno, también pueden incluir fotos del tablero, grabaciones de audio de la clase o incluso notas tomadas en procesadores de texto o en programas especializados de notas como Evernote o OneNote.

Pero además la abundancia de dispositivos y conexiones a Internet permiten tener una biblioteca en el aula, los estudiantes pueden consultar referencias que da el profesor, incluso cuestionar sus afirmaciones con base en datos publicados en sitios web.

Del otro lado el docente cuenta también con tecnologías que pueden ayudarle en el desarrollo de su clase. Probablemente una de

las tecnologías más usadas es PowerPoint o sus equivalentes de otras marcas, los programas para presentaciones en vivo. Con el uso de un computador portátil (incluso de una tableta) y un proyector es posible mostrar a la clase las ideas centrales de un tema.

En la actualidad hay dos tipos de presentaciones en el mercado informático: las presentaciones de series de diapositivas, en este ramo el *software* líder es PowerPoint de la empresa Microsoft y las presentaciones de un solo lienzo sobre el cual se realizan acercamientos y alejamientos (zoom) en especial en la marca Prezi. Si bien ambos estilos tienen importantes diferencias, se pueden establecer algunos parámetros generales para el uso de presentaciones en clase:

Antes de la presentación:

- **Tómese el tiempo para preparar**, con frecuencia se piensa que una presentación es un documento simple que no necesita mucho trabajo, no se confió. Resumir adecuadamente un tema puede implicar un esfuerzo tan grande como explicarlo, preparar una exposición con ayudas de una hora puede implicar al menos dos horas de trabajo.

- **Jerarquice y organice la información**, la presentación no es un texto en prosa, resuma al máximo las expresiones sea lo más telegráfico posible, piense como escribiendo en Twitter, solo tiene pocos caracteres para expresar cada idea. En PowerPoint use la vista de esquema para organizar las ideas primero, después puede añadir los estilos. En Prezi recuerde poner en un nivel más grande del zoom las ideas generales, la información complementaria puede ir más pequeña, usar diversos acercamientos permite que en

Prezi se pueda poner mucha información, pero tenga cuidado de no abusar volver al nivel principal ser complicado. Recuerde que en cualquier caso usted tardará un rato en cada una de las diapositivas, puede ser entre 20 y 30 segundos así que calcule las diapositivas que puede usar con base en un máximo de tres por minuto, pero recuerde que si pone más información en una diapositiva tardará más en ella.

- **Imágenes de apoyo**, piense muy bien sobre qué imágenes va a usar, tenga en cuenta que las imágenes competirán con su voz y con los textos por la atención de los estudiantes. Las imágenes son contenido, no adornos, una buena fotografía si no es pertinente con el tema que se está tratando puede meter ruido en la presentación. En algunos casos es mejor usar solo texto, si es el caso con algún diseño en la tipografía (una fuente especial, un tamaño mayor, un color llamativo) y no una ilustración que no sea adecuada.

- **Diseño y animaciones**, los programas de presentaciones tienen temas que garantizan que la presentación tenga una coherencia visual: una paleta de colores, un juego de tipografías, algunos adornos. En estos casos más es menos, recuerde que lo importante es centrarse en el contenido no en los adornos de la presentación. PowerPoint ofrece una amplia variedad de opciones para animar casi cualquier elemento en pantalla, piense muy bien si necesita usarlos y para qué. Por ejemplo, si va a presentar una línea del tiempo, seguramente servirá que una animación vaya haciendo aparecer los elementos en la medida en que se avanza, pero si va a discutir tres ideas centrales acerca de un tema, es probable que animar la lista sea una pésima idea.

- **Ensaye**, una vez tenga lista la presentación practique la forma en que se pondrá en escena durante la charla, ¿Cómo va a empezar su discurso? ¿Cuáles son las ideas centrales en cada vista o diapositiva? ¿Piense en los momentos en los que puede invitar a los espectadores a participar? ¿Va a preguntar qué saben sobre una foto o que opinan de una afirmación?

Durante la presentación:

- **Póngase en escena**. Recuerde que preparó la presentación, que midió los tiempos que iba a tomar cada uno de los elementos de la charla.
- **Manténgase en el tema**. El guión y los ensayos que hizo le servirán de guía para mantenerse en el tema, pero también para conocer a fondo el material que tiene y poder detenerse y profundizar en ciertos aspectos y dejar otros únicamente mencionados de acuerdo con la interacción que tenga con el grupo.
- **No es problema volver**. La presentación está diseñada para una forma de exponer, las circunstancias de cada exposición en sí pueden implicar que a veces avance más rápido o más despacio, pero también que en otros momentos tenga que volver o incluso dejar la presentación y para aclarar algún concepto.

Otras tecnologías que se pueden usar en clase son los tableros inteligentes y las proyecciones de video, que pueden incluir las videoconferencias en las cuales un solo expositor puede hablar e interactuar con personas en varias salas incluso en diferentes ciudades.

La inclusión social

Ofelia Uribe, una de las primeras feministas

colombianas recuerda que cuando logró que sus hijas comenzaran a estudiar en el Colegio de Boyacá, se formó un conflicto mayor, incluso el ministro de gobierno en persona solicitó que las jóvenes fueran retiradas del plantel y en contra de la posición del rector de entonces, las jóvenes fueron admitidas en una sede anexa de la institución a la cual debían acudir los maestros a darle clases a ellas dos. Esto ocurrió apenas en 1944. Sin embargo, desde 1933, se había reconocido el derecho de la mujer a hacer el bachillerato y desde 1937 se les había permitido ir a la universidad.

Las mujeres son la mitad de la humanidad, sin embargo, por siglos han estado excluidas de buena parte de las actividades que hoy se consideran corrientes para la mayor parte de las personas.

Así como la academia estuvo cerrada mucho tiempo para las mujeres, lo estuvo también para muchos otros grupos sociales: los indígenas, los afrodescendientes y las personas con alguna condición especial. Igualmente temas como la orientación sexual o la identidad de género, así como la pertenencia a grupos identitarios suelen con frecuencia ser usados como argumentos para la exclusión de personas del sistema educativo.

Unas prácticas pedagógicas incluyentes respetan las diferencias y entienden que la vida social y cultural es diversa, y por tanto permite que estas diferencias y estas diversidades estén presentes en el aula de clase.

La evaluación

Para abordar el complejo asunto de la evaluación se tiene que hacer una primera distinción entre evaluación y calificación. De manera general, se puede afirmar que la

evaluación pertenece a la sociedad de control, mientras que la calificación está más enmarcada en una sociedad disciplinaria afianzada en la vigilancia. Esta primera diferencia hace que se tengan que abordar de manera distinta, ahora bien, ¿Qué es entonces la evaluación y que la calificación?

Tanto la calificación como la evaluación tienen en común el propósito de aproximarse a un modelo establecido como ideal y sus esfuerzos fundamentales están en llegar al punto ideal. Ambos son dispositivos cuya fuerza está en determinar las formas correctas de hacer las cosas. Sin embargo hay diferencias entre calificar y evaluar.

La calificación supone la existencia de una unidad que se mantiene en el tiempo y en el espacio y que en algunos casos es llamada **identidad**

De forma que cuando se utiliza la calificación, se intenta establecer en qué medida se está fijado en esa identidad. Este es un rasgo visible en las prácticas pedagógicas que buscan la repetición y la preocupación constante por los contenidos temáticos y su **transmisión**. De alguna manera, la calificación mide qué tan parecido puede ser el alumno al maestro, qué tanto ha incorporado a su conciencia la conciencia del maestro o qué tanto ha sido penetrado por una determinada institucionalidad.

A diferencia de la calificación, cuya fuerza está trazada sobre un patrón universal – todo individuo es comparado con un óptimo que se establece como ideal para la generalidad de los individuos –, la evaluación busca encontrar los desplazamientos singulares de cada caso por referencia a un proceso considerado posible. Así entendida la evaluación debe servir para impulsar un movimiento.

La evaluación, a diferencia de la calificación, vuelve a interesarse en los **procesos** y no solamente en los **resultados**. Para poder evaluar procesos se pueden usar conceptos como **acción y acto**¹ que no se confunden con la **conducta**². La evaluación usa indicadores que permiten establecer los medios.

De esta forma se pueden crear tránsitos entre **sistemas de calificación** y **sistemas de evaluación**. A continuación se trazan algunas líneas fundamentales de dicha construcción:

- a. La evaluación debe estar al servicio de los procesos en curso. Esta afirmación tiene implicaciones que conviene explicitar: en primer lugar, afirma la necesidad de valorar los procesos y no solamente los resultados o mejor, la necesidad de considerar los resultados como evidencias de un proceso en curso; en segundo lugar afirma la intención de que la evaluación evidencie e informe a los interesados –estudiantes y profesores–, sobre las dificultades y potencialidades que están en juego en el desenvolvimiento del proceso; en tercer lugar afirma que la evaluación no puede ser considerada como un evento separado y distinto del conjunto de eventos que componen el proceso, sino como parte constitutiva de él.
- b. Un componente que caracteriza la formación universitaria es la **formación en la**

¹ Aquí, proponemos considerar el acto en el sentido aristotélico, como lo que hace ser. De esta manera, el acto se vincula con la creación, con la intervención y con toda categoría en la cual un enunciado de hacer, rige a un enunciado de estado.

² Entendemos por conducta, una acción particular de un organismo, causada por su necesidad de adaptación al medio. Como se habrá observado, la acción implicada en la conducta no remite a un sentido sino a una causa, a la par que es atribuida y atribuible a un organismo, en tanto cumple la función biológica de la supervivencia mediante la adaptación.

investigación. Para asumirla hay que tener presente ciertos **aprendizajes** y ciertos usos de los instrumentos fundamentales del trabajo académico. Esto significa que el estudiante se familiarice y ajuste su actuación a los ritmos característicos de la producción intelectual, la cual no transcurre en la inmediatez, sino en procesos de largo aliento que obligan a una construcción lenta y por segmentos, replanteando lo ya elaborado y rehaciéndolo, renunciar a lo hecho en beneficio de algo que ahora puede ser pensado de otra manera o conectarse con otros hechos, son solamente algunos ejemplos del modo como ocurre la producción investigativa. Esto se logra trabajando sus hábitos académicos, de estudio y de trabajo. Lo que significa que estos hábitos también pueden ser materia de evaluación.

- c. El desarrollo práctico de esta forma de trabajo no es contrario a la necesidad institucional de obtener una calificación final basada en un determinado número de calificaciones a lo largo del semestre, si se entiende que cada evaluación puede objetivarse con una calificación. Esta debe ser acorde con las intenciones formativas de la evaluación.
- d. Hace parte de la formación en la investigación, la referencia a problemas y una relación de uso y no simplemente de enunciación de los conceptos. Por lo tanto, este elemento debe integrarse como parte de los aspectos a evaluar.
- e. Los instrumentos intelectuales básicos de los egresados universitarios son un uso constructivo de la escritura y un uso crítico de la lectura; esta afirmación contiene una regla a la cual ha de ajustarse la evaluación, la cual debe privilegiar desempeños que impliquen las formas deseables de tales usos, bien sea bajo la forma de ensayos, reseñas, informes o monografías que forman parte de la re-

flexión y la argumentación que sustenta la construcción de las prácticas pedagógicas, aún en los casos en que los desempeños privilegiados son el diseño de piezas tecnológicas o artísticas, la gestión o la intervención social.

Bibliografía

- **Anderson, R. D.** (2004). *European Universities from the Enlightenment to 1914*. Oxford University Press. doi:10.1093/acprof:oso/9780198206606.001.0001
- **Badiou, A.** (2005). Panorama de la filosofía francesa contemporánea. *Nómadas 23: Universidad Central*, pp.175-183.
- **Barthes, R.** (s.f.). *En el seminario, en lo obvio y lo obtuso*. Imágenes, gestos, voces, Paidós.
- **Bourdieu, P.** (1996). Espacio social y poder simbólico.
- **Bustos, G.** (2004). *Cosecha digital*. Computadores para educar, Coreduc SAT y Proyecto Atarraya. Bogotá.
- **Carlino, P.** Alfabetización Académica: Un Cambio Necesario, Algunas Alternativas Posibles. Comunicación libre en el Tercer Encuentro *La universidad como objeto de investigación*, Dpto. De Sociología, Universidad Nacional de la Plata, Octubre de 2002. Publicado en Educere, **Investigación**, año 6, N° 20, (Enero - Febrero - Marzo, 2003).
- **Castro, E.** (2004). *El vocabulario de Michel Foucault: un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- **Chartier, R.** (1996). *Escribir las prácticas: Foucault, De Certeau, Marin*. Buenos Aires: Manantial.
- **College Stats.** (12 de 2009). *College Stats*. Recuperado de <http://collegestats.org/articles/2009/12/top-10-oldest-universities-in-the-world-ancient-colleges/>
- **Cortés Morató, J., & Martínez Riu, A.** (1991). *Diccionario de filosofía Herder*. Barcelona.
- **Deleuze, G.** (1999). ¿Qué es un dispositivo? En G. Deleuze, *Michel Foucault, filósofo* (pp. 155-163). Barcelona: Gedisa.
- **Dewey, J.** (1990). *Democracia y educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- **Ferreiro, E.** (2002). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Fondo de Cultura Económica.
- **Hobsbawm, E.** (1995). *Historia del siglo XX*. Barcelona: Crítica.
- **Le Goff, J.** (1985). *Los intelectuales en la Edad Media*. Barcelona: Gedisa.
- **López Segrera, F.** (2001): *Globalización y educación superior en A.L. y el Caribe*. Caracas: IESALC/ UNESCO.
- **Navarro Reyes, J.** (2007). *Pensar sin certezas*. Montaigne y el arte de conversar. España: Fondo de Cultura Económica.

Ponencia realizada para el Encuentro interdisciplinario internacional nuevos paradigmas cultura y subjetividad, realizado en Buenos Aires, Argentina. Se encuentra publicada en Goolishian H. Anderson H. (1998), *Narrativa y Self, Algunos dilemas posmodernos de la psicoterapia*. En Fried S. D. Compiladora, *Nuevos paradigmas cultura y subjetividad*, p. 293. México: Paidós. 293 p.

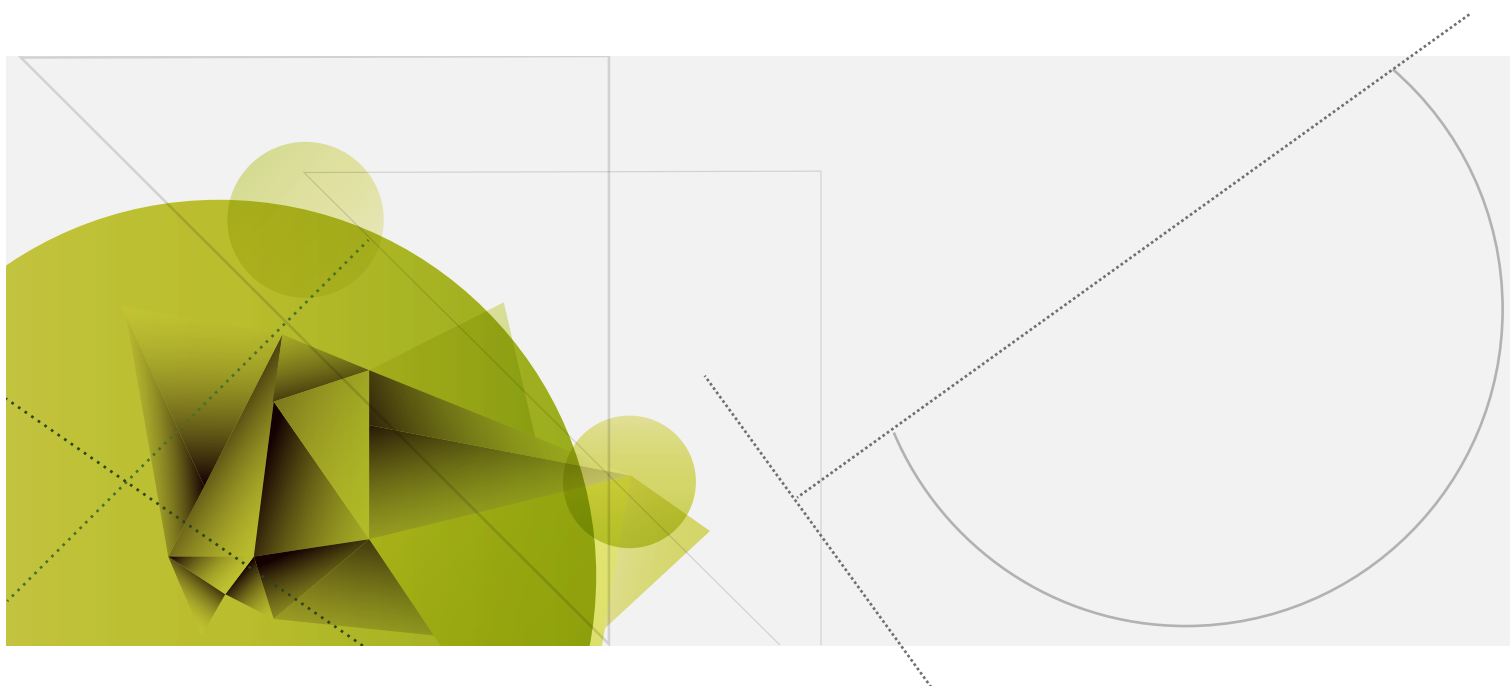
Bibliografía

- **Schön, D.** (1998). *El profesional reflexivo*. Barcelona: Paidós.
- **Sennett, R.** (2010). Capítulo 2: el taller. En *El artesano*. Barcelona: Anagrama.
- **Universidad Central.** (2012). *Lineamientos pedagógicas para las modalidades presencial y virtual*. Bogotá.

Web-grafía

- <http://e-spacio.uned.es/revistasuned/index.php/endoxa/article/viewFile/5106/4925>
- https://addi.ehu.es/bitstream/10810/9908/1/Revista14_02.pdf
- <http://rehip.unr.edu.ar/bitstream/handle/2133/1531/36-160-1-PB.pdf?sequence=1>
- <http://res.uniandes.edu.co/view.php/562/view.php>

Esta obra se terminó de editar en el mes de octubre
Tipografía Myriad Pro 12 puntos
Bogotá D.C.,-Colombia.



AREANDINA
Fundación Universitaria del Área Andina

MIEMBRO DE LA RED
ILUMNO